

PROFESSORES EM (CO)CONSTRUÇÃO:

Expectativas e percepções de professores quanto a processos (colaborativos) para
seu desenvolvimento

Beatriz de Souza Andrade Maciel

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Professora Doutora Sílvia Beatriz Alexandra Becher-Costa.

Rio de Janeiro

Setembro de 2014

M152p Maciel, Beatriz de Souza Andrade
Professores em (co) construção: Expectativas e percepções de
professores quanto a processos (colaborativos) para seu
desenvolvimento. – Rio de Janeiro, 2014.
198 f.
Orientadora: Prof^a Dr^a Sílvia Becher-Costa
Dissertação (Mestrado) – Programa Interdisciplinar de Pós
Graduação em Linguística Aplicada , Faculdade de Letras,
Universidade Federal do Rio de Janeiro / Rio de Janeiro, 2014.
Bibliografia: f. 182-187

1. Língua inglesa – estudo e ensino. 2. Professores – formação
I. Título. II. Becher-Costa, Silvia

CDD 420.71

PROFESSORES EM (CO)CONSTRUÇÃO:

Expectativas e percepções de professores quanto a processos (colaborativos) para seu desenvolvimento

Beatriz de Souza Andrade Maciel

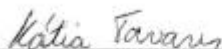
Professora Doutora Sílvia Beatriz Alexandra Becher Costa

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

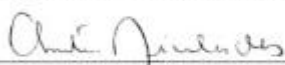
Aprovada por:



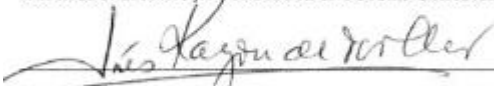
Orientadora, Professora Doutora Sílvia Beatriz Alexandra Becher Costa - UFRJ



Presidente, Professora Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares - UFRJ



Membro Interno, Professora Doutora Christine Siqueira Nicolaides - UFRJ



Membro Externo, Professora Doutora Inés Kayon de Miller - PUC-Rio

Rio de Janeiro

Setembro de 2014

Dedico esta dissertação a todos os que acreditam na importância do ensino-aprendizagem e da pesquisa, e que contribuem para o aprimoramento e valorização daqueles que atuam nestas atividades.

Agradecimentos

Neste espaço, deixo o meu "muito obrigada!" aos tantos ombros e ouvidos amigos com que pude contar ao longo desta trajetória.

Sou grata...

*À **minha querida orientadora, Profª Drª Sílvia Becher**, pelas sugestões de leitura, pelos feedbacks, pela doçura no lidar comigo mesmo em momentos menos serenos para mim ou para ela. E muito obrigada também, Sílvia, por toda a dedicação, carinho, amizade, torcida, suporte, incentivo e exemplo que me acompanham em diversas tarefas desde os primeiros anos de graduação.*

*Aos **membros da banca, Profª Drª Kátia Tavares (UFRJ), Profª Drª Christine Nicolaides (UFRJ) e Profª Drª Inés Miller (PUC-Rio)**, pela generosidade de aceitarem compor minha banca de defesa de dissertação. Estou certa de que suas considerações terão muito a contribuir para o aperfeiçoamento deste trabalho e para meu desenvolvimento.*

*Às **Profª Drª Kátia Tavares e Profª Drª Christine Nicolaides**, pela gentileza de me acolherem e apoiarem quando precisei, apesar de seus tantos compromissos.*

*A **cada um dos tantos professores atuantes no Programa investigado** com quem pude contar, pela gentileza de aceitarem ser participantes de minha pesquisa, e por contribuírem de bom grado para o desenvolvimento desta.*

*À **CAPES**, pelo incentivo à pesquisa, por meio de bolsa concedida.*

*Aos **professores e colegas com quem cursei disciplinas no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/UFRJ**, por todas as leituras e discussões que contribuíram muito para meu desenvolvimento acadêmico e que também me ensinaram tanto para a vida. Agradeço em especial à **Laura** e à **Silvia Emilia** por dividirem comigo suas angústias e ansiedades de mestrandas, me deixando menos assustada com as minhas próprias; e, claro, pelos ~abraços~ e risadas via rede social.*

*Aos **meus pais, Carlos Antonio e Marlene Maciel**, pela dedicação, paciência e incentivo que me ajudaram a acreditar que eu seria capaz de passar para o curso de mestrado e, depois, de desenvolver esta dissertação. Sou muito grata por terem me mostrado o prazer e o valor de aprender, e por me ensinarem a querer sempre mais. Agradeço ao **meu pai**, por não hesitar em me acompanhar nas mais diversas empreitadas, sempre disposto a me incentivar a seguir adiante. Agradeço à **minha mãe** por ser sempre tão essencialmente presente.*

Aos **meus irmãos**, pela paciência e pelas concessões sempre que necessário. Agradeço a **Álvaro**, por ser sempre tão amigo, querido e prestativo, a **Eric** pelos gestos singelos com os quais demonstrava toda sua torcida e compreensão, e a **Letícia**, pela panela de brigadeiro sem a qual eu não teria concluído a escrita de meu anteprojeto de mestrado.

A tanta **gente querida, entre amigos e parentes**, que não se importou de me ouvir falar das frustrações e alegrias de se construir uma dissertação, e que não deixou de me perguntar a respeito. Agradeço em especial a **Camilla Alvarenga** (amiga querida de todo dia e toda hora), **Roberta Carvalho** (amiga presente-que-os-anos-de-graduação-na-Letras/UFRJ-me-deram), **Luciana Ribeiro** (amiga com quem é sempre bom trocar dicas de livros, filmes, o que mais for "fofolito", e concursos) e **Sayonara Azevedo** (amiga para quem nunca é demais dizer "saudades de tu, tatu!"), pelas risadas, conselhos, consolos e conversas.

Ao **Colégio Pedro II - Realengo**, em especial aos **meus alunos**, por renovar constantemente meu prazer em ensinar-aprender, e à **coordenadora de inglês do campus, Flávia Santoro**, por toda sua gentileza, apoio e compreensão, tão importantes enquanto eu conciliava os papéis de aluna-pesquisadora e professora. Obrigada, Flávia, por ter sido tão querida comigo.

A cada um dos **professores-orientadores, monitores-chefes, monitores e alunos do Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão "Curso de Línguas Aberto à Comunidade" (CLAC)**, da **Faculdade de Letras/UFRJ**, por ter me permitido fazer deste projeto meu primeiro espaço de construção de uma pesquisa, ainda durante a graduação. Sou extremamente grata ao projeto por ter me ensinado tanto sobre ser professora e sobre ser pesquisadora.

Por fim, encerro o meu "muito obrigada!" com o auxílio de Liniers (2013), que, falando de "viver apaixonado", disse muito também sobre o que é "ter pessoas gentis e queridas ao redor". Assim, recorro ao cartunista argentino a fim de resumir o que eu entendo por "ter podido contar com cada um de vocês tantas vezes ao longo destes anos":



RESUMO

MACIEL, Beatriz de Souza Andrade. *Professores em (co)construção: expectativas e percepções de professores quanto a processos (colaborativos) para seu desenvolvimento*. Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

A presente pesquisa enfoca processos para o desenvolvimento docente partindo de perspectivas em *coaching* e mentoria (FLETCHER; MULLEN, 2012; BARKLEY; BIANCO, 2010; PORTNER, 2008, entre outros), que visam a contribuir para o desempenho do professor em sala de aula e para seu bem-estar em relação à profissão através de atitudes colaborativas e reflexivas. A análise, qualitativa de cunho interpretativista (BASTOS; SANTOS, 2013; DORNYEI, 2007; DENZIN; LINCOLN, 2005, por exemplo), foi realizada junto a professores de um programa de ensino de inglês para crianças implementado em escolas de uma rede municipal do estado do Rio de Janeiro utilizando análise documental, entrevistas e observação em rede virtual (netnografia). O Programa envolve a implementação de práticas de ensino de inglês para crianças, e embute em sua concepção processos formais para o desenvolvimento docente. Neste contexto, busquei investigar: a) quais e como são propostos os processos para o desenvolvimento do professor; b) como tais processos são percebidos pelos professores em relação às demandas e expectativas para sua atuação em sala de aula; c) a que outros processos os professores recorrem para sua preparação. Com a análise, foi possível verificar que, em contraste com a diversidade de propostas para o desenvolvimento docente no Programa, estava a insatisfação dos professores com as principais práticas, levando-os a buscar alternativas como o diálogo com colegas. Verificada esta insatisfação, investiguei as razões subjacentes e tracei reflexões sobre como tais processos poderiam se tornar mais satisfatórios para uma docência efetiva em sala de aula e na relação com a profissão, em alinhamento com conceituações teórico-práticas de *coaching* e mentoria.

Palavras-chave: desenvolvimento docente; *coaching*; mentoria; ensino-aprendizagem de inglês para crianças.

ABSTRACT

MACIEL, Beatriz de Souza Andrade. *Professores em (co)construção: expectativas e percepções de professores quanto a processos colaborativos para seu desenvolvimento*¹. Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

This research focuses on processes of teacher development from the perspective of coaching and mentoring (FLETCHER; MULLEN, 2012; BARKLEY; BIANCO, 2010; PORTNER, 2008, among others), which aim at contributing to teachers' performance in the classroom and their well-being towards the profession by means of collaborative and reflective practices. The study follows a qualitative perspective with an interpretivist nature (as in BASTOS; SANTOS, 2013; DORNYEI, 2007; DENZIN; LINCOLN, 2005), analyzing teachers involved in an institutional programme teaching English as a foreign language to children, which was implemented in a public school system in the state of Rio de Janeiro, Brazil. Data was generated from official documentation, interviews and observation in a virtual network (also known as netnography). The Programme investigated involves practices of teaching English for young learners and encompasses formal processes for teacher development. In this context of investigation, I studied: a) which are the teacher development processes and how they are characterized; b) how such processes are perceived by the teachers in terms of their demands and expectations for being/performing in the classroom; c) which other professional development processes the teachers resort to. In contrast to the different teacher development proposals offered by the institution, it was possible to verify the dissatisfaction of some teachers with such efforts, which, in turn, led them to look for alternatives such as dialoguing with their peers. Reasons underlying this dissatisfaction were investigated to generate reflections on how teacher development processes could be more fruitful towards better teaching-learning experiences in the classroom and in the teachers' sense of realization in the profession, aligned with the theoretical-practical conceptions of coaching and mentoring.

Key-words: teacher development; coaching; mentoring; teaching-learning English for children.

¹ The title of my thesis could be read in English as "*Teachers in (co)construction: expectations and perceptions of teachers involved in (colaborative) processes for their development*".

Lista de Quadros

QUADRO 1 Participantes de pesquisa	60
---	----

Lista de Tabelas

TABELA 1	Resumo de perfil dos participantes	70
TABELA 2	Espaço de investigação	82
TABELA 3	Estratégias de condução do estudo.....	90
TABELA 4	Etapas de entrevista.....	100
TABELA 5	Instrumentos de geração dos dados.....	106

Lista de Abreviaturas e Siglas

LEC	(Ensino de) Línguas Estrangeiras para Crianças
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
EE1	Etapa de Entrevistas 1
EE2PA	Etapa de Entrevistas 2, Professores Atuantes
EE2PI	Etapa de Entrevistas 2, Professores Iniciantes
EE3	Etapa de Entrevistas 3
ROC	Roteiro de Observação de Capacitações
PGF	Postagem em Grupo na (rede social) <i>Facebook</i>
PIIs	Professoras II (refere-se às professoras regentes de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental no programa sob investigação, que promove ensino de inglês com foco na oralidade para alunos de todas as etapas do Ensino Fundamental)

Convenções de Transcrição

[+]	Pausa
MAIÚSCULAS	Entonação enfática
[[]]	Comentários da transcritora
[]	Palavras ou segmentos incompreensíveis
[...]	Supressão de trecho(s)
[:]	Alongamento de vogal
()	Sobreposição de falas
{ }	Substituições nas falas dos participantes para preservar seu anonimato
" "	Reproduções de diálogos embutidas nas falas dos participantes

Sumário

1. Introdução	16
1.1. Algumas vivências da pesquisadora e as motivações para a pesquisa.....	20
1.2. A pesquisa	24
1.2.1. Os objetivos e as perguntas de pesquisa	25
1.3. A organização da dissertação.....	26
2. Desenvolvimento Docente em Perspectiva: Por Formações Continuadas e Colaborativas	29
2.1. Desenvolvimento docente	31
2.1.1. Práticas mal-sucedidas de desenvolvimento docente.....	33
2.1.2. Processos colaborativos para o desenvolvimento docente.....	34
2.2. <i>Coaching</i> e Mentoria.....	36
2.2.1. <i>Coaching</i> e Mentoria na literatura.....	37
2.2.2. <i>Coaching</i>	38
2.2.3. Mentoria	44
2.2.4. <i>Coaching</i> -Mentoria	51
2.3. O capítulo em resumo	53
3. Contexto e Participantes de Pesquisa	56
3.1. O contexto de pesquisa	56
3.2. Os participantes de pesquisa	58
3.2.1. Os critérios para a seleção dos participantes de pesquisa	59
3.2.2. Uma descrição dos participantes de pesquisa	60
3.2.2.1. Julia	61
3.2.2.2. Débora.....	63
3.2.2.3. Lília	64
3.2.2.4. Larisse	65
3.2.2.5. Miranda	66
3.2.2.6. Eva	67
3.2.2.7. André.....	67
3.2.2.8. Janaína.....	68
3.2.2.9. Genaro	68
3.2.2.10. Os participantes de pesquisa em resumo.....	70
3.3. As especificidades do programa investigado e os participantes de pesquisa.....	72
3.3.1. A proposta de ensino-aprendizagem de inglês para crianças.....	73
3.3.2. A proposta de desenvolvimento da habilidade oral em ILE	77

3.3.3. Os alunos, os professores e o contraste de suas vivências e expectativas.....	79
3.4. Os processos investigados.....	81
3.5. O capítulo em resumo	83
4. Metodologia de Pesquisa.....	85
4.1. O paradigma de pesquisa e as estratégias de condução do estudo.....	86
4.2. Os instrumentos e os procedimentos de geração dos dados.....	91
4.2.1. A pesquisa/análise documental	93
4.2.2. A entrevista	94
4.2.2.1. As etapas de entrevista	97
4.2.2.2. A construção das entrevistas junto aos participantes	101
4.2.2.3. As entrevistas orais vs. as entrevistas escritas	103
4.2.3. A observação de campo virtual	105
4.2.4. Os instrumentos de geração de dados em resumo.....	106
4.3. Os procedimentos de análise dos dados	107
4.4. O capítulo em resumo	110
5. Análise dos Dados	112
5.1. Algumas propostas formais para o desenvolvimento do professor atuante no programa investigado.....	114
5.1.1. As capacitações	115
5.1.1.1. A estrutura das capacitações	116
5.1.1.2. As expectativas geradas	118
5.1.1.3. O contraste com a sala de aula	119
5.1.2. As revitalizações	124
5.1.2.1. O número de professores nas revitalizações	128
5.1.2.2. A frequência das revitalizações.....	130
5.1.2.3. A agenda das revitalizações	133
5.1.2.4. A voz dos professores nas revitalizações.....	145
5.1.3. As observações de aula	149
5.1.4. Os <i>workshops</i> e os recursos <i>online</i>	152
5.2. Algumas alternativas informais para o desenvolvimento do professor atuante no programa investigado.....	154
5.2.1. O grupo de acesso restrito na rede social <i>facebook</i>	155
5.2.2. O diálogo com outros professores.....	159
5.2.3. As pesquisas na internet.....	164
5.3. Outras demandas dos professores no programa investigado	165
5.4. O capítulo em resumo	167

6. Conclusão	175
6.1. Considerações finais	175
6.2. Contribuições da pesquisa.....	177
6.3. Limitações de pesquisa e futuros encaminhamentos	180
Referências	182
Apêndices	
APÊNDICE A Termo de consentimento para entrevistas.....	189
APÊNDICE B Roteiro de entrevista EE1	190
APÊNDICE C Entrevista EE2PA	191
APÊNDICE D Roteiro de entrevista EE2PI.....	193
APÊNDICE E Roteiro de observação de capacitações	195
APÊNDICE F Roteiro de entrevista EE3.....	196
APÊNDICE G Pedido de autorização para uso de PGF	198

1. Introdução

*Hoje desaprendo o que tinha aprendido até hoje
e que amanhã recomencarei a aprender.
Todos os dias desfaleço e desfaço-me em cinza efêmera:
todos os dias reconstruo minhas edificações, em sonho eternas.
Esta frágil escola que somos, levanto-a com paciência
dos alicerces às torres, sabendo que é trabalho sem termo.
(...)
enquanto aprendo, desaprendo e torno a reaprender.*

Cecília Meireles.

Assim como o eu-lírico do poema de Cecília Meireles, também entendo que somos constantemente convidados a repensar saberes que já julgávamos cristalizados. Estamos, portanto, em constantes processos de construção, desconstrução e reconstrução. Não apenas porque vivemos tempos líquidos em que, como menciona Bauman (2004, p.324), a vida de "(...) instituições, ideias, movimentos políticos - é cada vez mais curta", mas também porque cada momento de interação com outras pessoas é também uma nova oportunidade para rever posicionamentos e aprender a partir das experiências e questionamentos do outro com quem lidamos.

Como exemplo destas mudanças, cito o contexto de ensino-aprendizagem, meu espaço de interesse nesta dissertação. Em escolas, em geral, são observadas constantemente as demolições de "alicerces" e "torres" outrora "levant[ados] com paciência" para que então se "recome[ce] a aprender". De mudanças que atingem várias escolas – como a crescente (necessidade de) implementação de recursos tecnológicos em salas de aula – a mudanças mais pontuais, específicas de cada professor em relação a suas turmas, somos constantemente instigados a repensar crenças construídas quando ainda éramos alunos, saberes desenvolvidos em processos institucionalizados de nossa formação. Nada é permanente e, a cada entrada em sala de aula, nos percebemos "desfale[cendo] e desfa[zendo-nos] em cinza efêmera" para que possamos, então "reconstru[ir] [nossas] edificações".

Se por um lado a percepção desta fluidez desestabiliza e gera inseguranças, se por vezes permanecemos a sonhar com a ilusão de edificações que possam se tornar eternas, por outro lado, a cada vez que "desaprend[emos] o que tínha[mos] aprendido até hoje", temos a possibilidade de, ao "reconstru[ir] [nossas] edificações", nos renovar.

Mais que isso, entendo que este processo de reconstrução não precisa ser solitário. Em escolas, por exemplo, pode ser feito junto a outros professores, de modo que a reconstrução torne-se co-construção, como proponho no título desta dissertação, sendo percebida como proveitosa para todos os envolvidos. A exemplo de práticas que contribuem para que professores se tornem parceiros uns dos outros em seu desenvolvimento, cito os processos de *coaching*-mentoria, que procurarei discutir ao longo desta dissertação.

O processo de desenvolvimento de um professor, objeto de interesse nesta dissertação, no entanto, não envolve apenas o aprender a desaprender de que o eu-lírico de Cecília Meireles fala, mas também a construção de uma relação mais leve e harmoniosa com a própria profissão. A fim de exemplificar este outro aspecto, faço novo diálogo com a literatura e destaco um trecho de "A insustentável leveza do ser", de Milan Kundera, que me remete à docência.

No livro, Tomas é um médico extremamente respeitado por sua carreira. Em dado momento, entretanto, o personagem precisa abrir mão da profissão que tanto preza e torna-se então um limpador de janelas. Visto que, apesar do valor do novo ofício, limpar janelas não é algo que instigue Tomas mas apenas algo que lhe garanta o sustento, o ex-médico desenvolve com seu novo ofício uma relação mais serena, menos preocupada, de modo que

(...) [u]ma vez superada (mais ou menos no fim de uma semana) a estranheza espantosa de sua nova vida, constatou que começava longas férias.

Fazia coisas às quais não atribuía nenhuma importância, e isso era bom. Compreendia a felicidade das pessoas (das quais até então sentira pena) que exercem uma atividade às quais não foram levadas por um "es muss sein!"² interior e que podem esquecê-la quando vão para casa. Jamais conhecera essa infeliz indiferença. Antigamente, quando uma operação não corria como esperava, ficava desesperado e não conseguia

² A respeito do termo, menciona-se no livro que "[e]ra uma alusão. O último movimento do quarteto de Beethoven é composto sobre esses dois motivos:

Muss es sein? (Tem de ser assim?)

Es muss sein! (Tem de ser!)

Es muss sein! (Tem de ser!)

Para que o sentido dessas palavras ficasse absolutamente claro, Beethoven colocou antes do último movimento, a frase: 'Der schwer gefasste Entschluss' – a decisão gravemente medida." (KUNDERA, 1983, p. 35).

dormir. Perdia até o gosto pelas mulheres. O "es muss sein!" de seu trabalho era como um vampiro que lhe sugava o sangue.

Agora, percorria as ruas de Praga com sua longa vara de lavar vidraças e constatava, surpreendido, que se sentia dez anos mais moço. (KUNDERA, 1983, p.185-6, grifos meus)

Quando, lendo "A insustentável leveza do ser", deparei-me com esta passagem, pensei imediatamente em como a profissão docente é para muitos professores como a medicina para Tomas. O espaço do pertencimento torna-se também o da preocupação, o da não-indiferença por vezes desconfortável. Não é incomum professores repensarem depois suas aulas, ou sentirem certa ansiedade inicial a cada entrada em uma nova turma. Conversando com professores em entrevistas para esta dissertação, não foi difícil encontrar exemplos desta relação com a profissão.

Lembrei-me, por exemplo, da referida passagem ao notar que, assim como Tomas, "quando uma operação não corria como esperava, ficava desesperado e não conseguia dormir" (KUNDERA, 1983, p.186), também alguns dos professores que entrevistei viviam em "[...] uma montanha russa, às vezes a gente tá no baixo e às vezes nós estamos no alto [+] e é assim que eu me sinto [+] o emocional é bastante [+] mexido" (André, EE3).

Se por um lado esta incapacidade de tornar-se indiferente era o que motivava a Tomas em sua profissão e é o que faz professores constantemente repensarem suas aulas a fim de aprimorá-las e buscarem manter-se "no alto" da "montanha russa", por outro lado, a leveza, a serenidade é também um aspecto importante no lidar com o próprio ofício. Encontrar este equilíbrio entre desenvolvimento profissional e bem-estar, entretanto, nem sempre é tarefa fácil.

Pretendo, por isso, utilizar esta dissertação como um espaço para contribuir para a reflexão sobre o fazer docente, atividade que se constrói e reconstrói/co-constrói a cada nova entrada em sala de aula, e que deve ser, por isso, constantemente pensada com vistas ao seu aprimoramento. Pretendo considerar ainda a importância de se pensar o bem-estar na carreira em questão, visto que ele é também condição essencial para o desenvolvimento do professor. Para tanto, trarei contribuições teórico-práticas de processos de *coaching*-mentoria ao analisar dados referentes a professores de inglês inseridos em atividades que visam à sua preparação para a atuação em novas práticas pedagógicas.

Embora reconheça a existência e a importância de outros processos que também se propõem a contribuir para o desenvolvimento docente, opto por utilizar nesta dissertação as reflexões propostas por aqueles que tratam de *coaching*-mentoria. Faço a escolha deste referencial teórico ainda pouco difundido em pesquisas sobre ensino-aprendizagem brasileiras (NOGUEIRA, 2011) tendo em vista o fato de que os referidos processos visam ao desenvolvimento do professor por meio de práticas colaborativas. Desta forma, apesar de *coaching*-mentoria envolverem por vezes a relação entre alguém que orienta e alguém que é orientado, nestes processos entende-se que aquele que orienta também pode aprender e desenvolver-se a partir da relação com o que é orientado. As vivências e expectativas do professor não são, por isso, negligenciadas. Mais que isso, é a partir destas que metas e ações são definidas e reflexões são traçadas com o auxílio do orientador. Entendo ser este um gesto de grande importância para o empoderamento do professor e acredito que, tendo sua voz ouvida e respeitada em lugar de apenas precisar moldar-se a orientações nem sempre responsivas a suas expectativas e necessidades, o professor poderá envolver-se mais nos processos que se propõem para seu desenvolvimento.

Feitas tais considerações, traço nos parágrafos seguintes um breve resumo deste capítulo, no qual introduzo o leitor à dissertação, discutindo brevemente motivações e objetivos para a construção da pesquisa.

Neste capítulo, dividido em três seções, inicio a primeira seção me apresentando ao leitor através de vivências minhas que se relacionem ao meu interesse de pesquisa: processos colaborativos para o desenvolvimento do professor. Ao rememorar minhas vivências em tais processos e relacioná-las à prática docente que, assim como o eu-lírico de Cecília Meireles, (re)construo continuamente, procuro mostrar ao leitor porque considero importante o desenvolvimento de pesquisas nesta área.

Em seguida, na segunda seção do capítulo, discuto brevemente como espaço e objetivos de pesquisa foram sendo re-construídos e complementados à medida que eu gerava dados. Nesta seção, o leitor é apresentado, portanto, a meus focos de pesquisa, que se delimitam quando aponto meus objetivos e perguntas de pesquisa ao fim da seção.

Por fim, na terceira e última seção deste capítulo, apresento um resumo de cada um dos capítulos que compõem esta dissertação.

1.1. Algumas vivências da pesquisadora e as motivações para a pesquisa

Meu encantamento pelo tornar-se professor começou cedo, quando fiz meu Ensino Médio em um Instituto de Educação e fui apresentada a Vygotsky, Piaget, Emilia Ferreiro e tantos outros que me aproximaram da reflexão sobre ensinar-aprender. Algum tempo depois, já na faculdade, não demorou muito para que eu voltasse a lidar com o ensino.

Ainda no terceiro período de graduação, comecei a atuar no Projeto CLAC/UFRJ³, espaço onde tive minha primeira experiência docente para além de breves intervenções em estágios durante o Ensino Médio no chamado Curso Normal. Apesar de minhas leituras e reflexões sobre ensino-aprendizagem no Ensino Médio, não é difícil recordar o pânico e o prazer que, a um só tempo, aquela nova experiência em docência no CLAC/UFRJ me dava.

Minhas crenças sobre o ensino de inglês, provavelmente influenciadas por fatores como a experiência de aprendiz de línguas estrangeiras (BARCELOS, 2006), nem sempre cabiam no contexto com o qual eu lidava no momento. E havia a necessidade que eu me impunha de me responsabilizar por cada aspecto da aula: cada minuto era minuciosamente planejado e ensaiado no caminho de casa ao curso; do mesmo modo, na volta para casa, cada trecho de aula e reação dos alunos apreendidos por mim era lembrado. Estes estranhamento e desconforto iniciais não são incomuns ao professor em início de carreira e podem, na verdade, ocorrer em diversas fases da prática de um professor (BARKLEY; BIANCO, 2010).

³ O Projeto CLAC/UFRJ é um projeto de monitoria, pesquisa e extensão realizado na Faculdade de Letras da UFRJ. Neste projeto, após participação em processo seletivo, alunos da graduação ministram aulas da língua estrangeira de sua formação a membros da comunidade acadêmica e do entorno como em um curso livre de línguas. Além disso, durante sua atuação no CLAC, os alunos são também estimulados a promover seu desenvolvimento a partir de atividades de pesquisa relativas à prática de sala de aula e aos fatores que a envolvem, do diálogo com outros monitores e de atividades de orientação com professores da graduação/mestrandos da língua com que operam. Deste modo, o intuito do projeto relaciona-se a incentivar o monitor, professor em formação, a constantemente (re)pensar e partilhar sua prática com vistas a aprimorar-se e contribuir para o aprimoramento de seus colegas. Uma vez que neste projeto os monitores são incentivados a aprender uns com os outros (bem como a apoiar e incentivar uns aos outros), entendo o Projeto CLAC/UFRJ como um espaço colaborativo de desenvolvimento docente. Atuei neste projeto por seis anos, tendo exercido tanto o papel de monitora-pesquisadora (2008 a 2011) quanto o de orientadora de monitores (2012 a 2013).

Para lidar com estas questões, costumava recorrer à internet, à procura de artigos acadêmicos que discutissem os aspectos de sala de aula com os quais eu precisava operar. Talvez esta tenha sido minha primeira experiência informal com práticas para o desenvolvimento do professor e ela foi, sem dúvida, essencial naquele momento, embora mais solitária. Junto com ela, entretanto, havia a participação em sessões semanais de orientação e a possibilidade de troca com professores e colegas monitores.

Estas últimas experiências, mais colaborativas, entendo hoje, teriam sido mais ricas não fosse minha então insegurança em expor incertezas quanto à sala de aula diante de colegas, receio que também é partilhado por outros professores, conforme comentários informais de amigos. Este receio de expor-se ao possível julgamento de colegas de profissão é também apontado por vários pesquisadores, como Vacilotto & Cummings (2007), o que leva aqueles que orientam sobre práticas para o desenvolvimento docente a reforçar a importância da distinção entre suporte ao professor e avaliação do professor (VACILOTTO; CUMMINGS, 2007; SHOWERS; JOYCE, 1996, por exemplo) com o intuito de reforçar junto ao docente que ele pode sentir-se à vontade para partilhar suas questões e buscar desenvolver-se a partir delas. Apesar de minha atitude por vezes silenciosa durante as sessões de orientação, ouvir as dúvidas e experiências de outros professores era sempre uma oportunidade de reflexão e de aprendizado para mim.

Ainda no CLAC/UFRJ, outras possibilidades para o meu desenvolvimento foram surgindo. A partir de questões que emergiram de minha sala de aula, por exemplo, iniciei atividades de pesquisa⁴ que contribuiriam para que eu revisse algumas de minhas crenças a respeito do ensino de inglês.

Iniciado o 4º período na faculdade, comecei a atuar também como monitora de uma disciplina de graduação focada em metodologias de ensino de línguas⁵. Nesta

⁴ Enquanto monitora de inglês do Projeto CLAC/UFRJ, desenvolvi pesquisas que, resultando de dúvidas e experiências minhas quanto aos usos da Língua Materna (LM) em turmas iniciais de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) e da percepção de que estas dúvidas eram compartilhadas por outros professores em formação, tinham como objetivo averiguar o impacto das crenças dos professores na quantidade, motivações e contextos de uso da LM em sala de ILE. Nestas pesquisas, realizadas de 2008.2 a 2011.2, fui pouco a pouco aumentando meu foco na figura do professor.

⁵ Nesta monitoria, na qual atuei de 2009.1 a 2011.2, exerci as seguintes atividades: a) auxílio à professora da disciplina na elaboração de relatórios de avaliação de seminários apresentados por alunos do curso (referentes a diferentes metodologias de ensino de línguas, estes seminários eram compostos de exposição

atividade, embora não possa considerar a relação estabelecida com os alunos como colaborativa, visto que eu realizava avaliações do desempenho deles (BARKLEY; BIANCO, 2010), tive muitas oportunidades de aprendizado e reflexão a cada nova orientação que dava a estes alunos-professores-em-formação ou a cada nova apresentação deles a que eu assistia. Neste período de monitoria, revisei perspectivas de ensino, vi sugestões de atividades, aprendi a partir do meu olhar sobre a experiência do outro (BARKLEY; BIANCO, 2010). Posso, então, considerar estas atividades também como incrementos ao meu desenvolvimento docente.

Nas atividades de pesquisa e de monitoria, estava presente a figura da Professora Doutora Sílvia Becher, minha orientadora, com quem desenvolvi uma relação de *mentor-coach* e *mentee-coachee* que contribuiu e continua a contribuir para meu desenvolvimento como professora. Às vezes, esta contribuição vinha sob a forma de conselhos ou consolos; às vezes, por meio de perguntas que me levavam à inquietação e à reflexão, ou de sugestões de leitura/cursos de aprimoramento que geravam efeito semelhante. Por vezes, durante a graduação, a contribuição estava em me permitir observar suas aulas e aprender com sua experiência.

Em seguida, ao realizar meu estágio de licenciatura, tive novas chances de experienciar processos para o desenvolvimento do professor. Estagiando em um Colégio de Aplicação, tinha a oportunidade de aprender com a observação das práticas de outros professores – uma das estratégias importantes para o crescimento profissional, como apontam Barkley & Bianco (2010) – e, especialmente durante encontros semanais, de dialogar com estes professores e com meus colegas-em-formação. Em grupos pequenos junto de nossos professores-regentes, falávamos do que observávamos, de indagações que nos fazíamos, de sugestões que podíamos partilhar. Em dados momentos, estes encontros serviam para que encontrássemos entre os colegas e professores apoio quando não nos sentíamos confortáveis no papel que começávamos a assumir, o de professor.

teórica, apresentação de mini-aulas e promoção de discussões a respeito das metodologias); b) correção de materiais preparados pelos alunos; c) orientação aos alunos para preparação de seus seminários.

É importante lembrar que nem sempre estas experiências eram prazerosas. Em dados momentos, conciliar os processos para o desenvolvimento a tantas outras tarefas era cansativo ou desafiador, e nem sempre eu os percebia como essenciais no momento em que os vivenciava. Hoje, atuando há cerca de um ano e três meses como professora de inglês em uma instituição pública de Ensino Básico, entretanto, não são raros os momentos, em que, antes ou após uma aula, me perceba retomando diálogos ou vivências de processos de desenvolvimento profissional dos quais participei.

A reflexão teórica a respeito destes processos e de sua contribuição para o professor iniciou-se ainda na graduação, quando vivenciava processos de desenvolvimento docente na licenciatura, no Projeto CLAC/UFRJ e junto à minha orientadora, Professora Sílvia (por meio de atividades de pesquisa e monitoria), e fui apresentada por esta última aos conceitos de *coaching* e mentoria. A palavra *coaching*, que eu então associava a práticas esportivas ou a rotinas em empresas, tomou novo sentido por meio de discussões teóricas. Identifiquei, no termo *coaching* em associação ao termo mentoria (*coaching*-mentoria), uma série de processos de que eu fizera parte ao longo de meu desenvolvimento enquanto professora, conforme destaquei anteriormente. Ao perceber a contribuição que estas práticas trouxeram e ainda poderão trazer para o meu desenvolvimento e para o de tantos outros professores, me senti instigada a investigar mais a respeito delas, o que me aproximou do curso de mestrado.

Quando, ao ingressar no mestrado, fui convidada a atuar como orientadora de monitores de inglês do Projeto CLAC/UFRJ em parceria com uma colega mestranda, me percebia muitas vezes refletindo sobre minha própria atuação docente a partir das dúvidas, experiências, reflexões e sugestões daqueles a quem eu orientava (BARKLEY; BIANCO, 2010). Alguns poucos anos após a participação nestes processos, cada uma das experiências mencionadas ainda pauta minha atuação docente, de modo que as percebo como essenciais para o modo como continuo a me construir como professora.

Apesar das contribuições que percebo em processos para o desenvolvimento do professor, contudo, considero serem pouco comuns estímulos à realização de tais processos em escolas. Por isso, quando, em 2012, fui informada pela Professora Sílvia

de que um programa de uma rede municipal do estado do Rio de Janeiro⁶ vinha sendo implementado com uma proposta diferenciada de ensino de inglês, considerei que este seria um espaço interessante para o desenvolvimento de uma pesquisa que investigasse os espaços de reflexão e construção docente. Assim, elaborei minha pesquisa de forma a verificar como os professores lidavam com as possíveis novidades desta experiência e sua preparação para a atuação.

1.2. A pesquisa

Uma vez que o novo programa implementado em escolas de um município do Rio de Janeiro, que visava a introduzir o ensino de língua inglesa na faixa etária dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não fazia parte de meus espaços de inserção, o processo de construção de meu estudo envolveu não só a análise de práticas para o desenvolvimento docente e da contribuição de tais práticas para os professores entrevistados, mas também a investigação paulatina do que seria o próprio programa, sua proposta e as ações realizadas para que tal proposta pudesse ser efetivada pelos professores. Assim, os primeiros rumos de minha pesquisa envolveram a realização de entrevistas de sondagem a respeito do programa investigado.

Já na primeira entrevista de sondagem, fui informada pela participante Lília de que "[...] assim que a gente entra na prefeitura, tem u[:]m **capacitação de uma semana** [...] tem até um **embasamento teórico** [...] Aí, tem toda uma explicação, tal e **a cada seis meses** tem um dia de capacitação, uma **ou uma manhã ou uma tarde** no mês [...]" (Lília, EE1, grifos meus). Esta informação, em consonância com minha intenção de pesquisar processos para o desenvolvimento docente no âmbito do programa, apontou para alguns de meus objetivos de pesquisa: verificar práticas institucionalizadas de desenvolvimento do professor atuante no programa e o modo como tais práticas eram percebidas pelos professores. Considerei, ainda, que a preparação do professor para atuar com esta faixa etária menor parecia essencial, uma vez que as formações tradicionais em cursos universitários – dos quais eram egressos os docentes da rede

⁶ A fim de preservar o anonimato de todos os envolvidos direta ou indiretamente com a geração de dados para esta pesquisa, irei, ao longo desta dissertação, me referir a esta nova proposta pedagógica de ensino de inglês para crianças a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma rede municipal de educação do estado do Rio de Janeiro como "o programa". Do mesmo modo, toda informação que puder ser utilizada para a identificação do referido programa será omitida ou substituída por palavra/expressão correlata.

pública em questão – não abordavam, em geral, as especificidades didático-pedagógicas inerentes a esse alunado.

Mais adiante, ao término da mesma entrevista, Lília mencionou também que participava de um grupo fechado na rede social *facebook*, criado e administrado por professores de inglês integrantes das escolas municipais que adotaram o programa. O grupo, conforme Lília, propunha-se a tratar de assuntos referentes às realidades educacionais destes professores. Vislumbrei, portanto, uma possível prática informal para o desenvolvimento do professor atuante no programa e incluí também esta como um de meus espaços de investigação.

Estavam definidos, portanto, dois espaços de investigação a serem discutidos junto aos professores: as capacitações/revitalizações institucionalizadas e o grupo fechado na rede social *facebook*, de caráter informal. À medida que conduzia novas entrevistas, no entanto, outras práticas informais surgiram como alternativas a que os professores recorriam para seu desenvolvimento. Ainda, também outras práticas, de caráter institucionalizado, foram mencionadas: a observação de aulas, e a oferta de *workshops* e recursos *online*. Todas estas práticas foram, aos poucos, inseridas na pesquisa com o objetivo de se verificar de que modo estas ocorrem e como são percebidas pelos professores em termos de contribuição para seu desenvolvimento.

As capacitações e as revitalizações, as observações de aula, o grupo na rede social *facebook*, o diálogo com outros professores, a pesquisa na internet: cada uma destas práticas será descrita e analisada a partir da leitura das perspectivas dos professores em entrevistas, de análise/pesquisa documental e de observação virtual, com o auxílio das proposições teóricas de *coaching*-mentoria. Apresento a seguir, portanto, as perguntas e os objetivos de pesquisa.

1.2.1. Os objetivos e as perguntas de pesquisa

Deste modo, delimitei como meu interesse central de pesquisa entender como os professores se preparam para atuar em um (novo) espaço/contexto de atuação a partir de processos que visem ao seu desenvolvimento. Tal interesse pode ser explicitado por meio dos seguintes **objetivos de pesquisa**:

- a) *Investigar se os professores atuantes no programa sob análise têm acesso a processos para seu desenvolvimento;*
- b) *Investigar que processos ocorrem, bem como a natureza destes (formais/institucionalizados ou informais);*
- c) *Investigar se os possíveis processos são percebidos como satisfatórios pelos professores; ou seja, se atendem a suas necessidades e expectativas para a atuação no programa estudado.*

A fim de pensar estas questões, me proponho a, nesta dissertação, responder às seguintes **perguntas de pesquisa**:

- a) *Como os professores atuantes no programa investigado se preparam/são preparados para atuar na implantação de um novo projeto pedagógico?*
- b) *A preparação é percebida como satisfatória pelos professores? Por quê?*

Tendo explicitado minhas motivações, objetivos e perguntas de pesquisa, me encaminho para o segundo capítulo, voltado para processos para o desenvolvimento e bem-estar do professor. Antes, porém, exponho brevemente a organização da presente dissertação na seção que segue.

1.3. A organização da dissertação

Nesta dissertação, trato de processos para o desenvolvimento do professor de um município do Rio de Janeiro atuantes em um espaço educacional que chamarei de Programa, tendo como suporte teórico especialmente reflexões teóricas em *coaching-mentoria*. Para isso, organizo a dissertação em seis capítulos, os quais resumo a seguir.

No **primeiro capítulo**, apresentei o leitor aos meus interesses de pesquisa e alguns dos fatores que me motivaram a conduzir esta investigação. Iniciei, portanto, traçando brevemente minha trajetória acadêmico-docente, procurando refletir a respeito das contribuições de processos semelhantes a *coaching-mentoria* para meu desenvolvimento em termos de atuação e bem-estar na profissão. Em seguida, voltei-me especificamente para a pesquisa, momento no qual apresentei para o leitor os objetivos e perguntas que tive em mente à medida que conduzia a pesquisa.

Após esta breve introdução, sigo para o **segundo capítulo**, no qual discuto o desenvolvimento docente por meio de processos colaborativos que permitam uma formação continuada para o aprimoramento e bem-estar do professor. Para isso, menciono razões pelas quais julgo a promoção de processos para o desenvolvimento docente pertinente (LINDGREN; MORBERG, 2012; TANCREDI, 2009; FERREIRA; MIORIM, 2008; COUTINHO; JUNIOR, 2007; MICCOLI, 2007), fazendo a ressalva de que nem todas as práticas que se propõem ao desenvolvimento do professor podem ser percebidas como contribuindo neste sentido (MORUZZI; PÁTARO; PÁTARO, 2010; TIMPERLEY et al., 2007; NÓVOA, 1999). Feitas estas considerações, discuto e advogo por processos de *coaching* e mentoria como formas efetivas de contribuição para o desenvolvimento docente (BECHER; NICOLAIDES, 2013; CORDINGEY; BUCKLER, 2012; FLETCHER, 2012; MULLEN, 2012; NOGUEIRA, 2011; BARKLEY; BIANCO, 2010; LU, 2010; PORTNER, 2008; SILVA, 2008; EBY; RHODES; ALLEN, 2007; PASK; JOY; 2007; VACILOTTO; CUMMINGS, 2007; SHOWERS; JOYCE, 1996, entre outros).

No **terceiro capítulo**, trato do contexto investigado e dos participantes que colaboraram para o desenvolvimento desta pesquisa. Neste capítulo, falo daquele que denomino "Programa", mencionando aspectos como proposta de ensino, público-alvo em termos de alunado, e oferta de práticas para o desenvolvimento docente. Em seguida, apresento os professores que contribuíram para o processo de geração de dados de minha pesquisa, justificando os critérios que utilizei para a escolha destes participantes. A isto, segue uma reflexão a respeito de especificidades do programa investigado e do modo como tais especificidades são percebidas pelos participantes em termos de impacto sobre sua atuação e bem-estar na profissão. Para encerrar o capítulo, menciono brevemente as práticas com propostas para o desenvolvimento docente a que professores atuantes no referido programa têm acesso e que são objeto de investigação neste estudo.

No **quarto capítulo**, discuto a metodologia com a qual conduzi este estudo junto dos participantes a fim de ir delineando o contexto de pesquisa. Início, para tanto, o capítulo tratando do paradigma que guia meu olhar de pesquisadora, o paradigma qualitativo, sem negar a existência de outras formas de conceber o processo investigativo e possíveis contribuições que estes outros paradigmas trariam

(FABRÍCIO, 2012; SACCOL, 2009; DORNYEI, 2007; MOITA LOPES, 2006; DENZIN; LINCOLN, 2005; RAJAGOPALAN, 2003; ALVES-MAZZOTTI, 1996; GUBA; LINCOLN, 1994; ERICKSON, 1986). Em seguida, abordo os instrumentos e procedimentos de geração de dados. Após tratar das estratégias de condução da pesquisa – levantamento e estudo de caso (YIN, 2010) –, discuto, portanto, pesquisa/análise documental (SÁ-SILVA et al., 2009), entrevista (BRUNO, 2013; FRIAS, 2013; ROLLEMBERG, 2013; BRIGGS, 2007; PATTON, 1990) e etnografia virtual ou, como chamam alguns autores, netnografia (MERCADO, 2012; HINE, 2006; ANGROSINO, 2005; KOZINETS, 2002). Todos estes instrumentos são retomados quando falo dos procedimentos de análise dos dados, realizados sob uma perspectiva interpretativista (TRESTER, 2012; SACCOL, 2009; GARCEZ, 2002; ERICKSON, 1986).

A este capítulo, segue o quinto, dedicado à análise dos dados. Neste **quinto capítulo**, volto-me para os diferentes processos formais e informais para o desenvolvimento do professor atuante no programa investigado, com vistas a responder às perguntas de pesquisa propostas ainda no capítulo de introdução. Para isso, abordo os dados gerados por meio de entrevistas, pesquisa documental e netnografia com o auxílio das contribuições teóricas em *coaching*-mentoria.

Finalizo a dissertação no **sexto capítulo**, no qual teço minhas considerações finais, aponto limitações de pesquisa e proponho futuros encaminhamentos. A este capítulo, seguem as **referências** e os **apêndices**, que incluem roteiros de entrevistas e pedido de autorização/termo de consentimento utilizados durante o processo de geração dos dados.

2. Desenvolvimento Docente em Perspectiva: Por Formações Continuadas e Colaborativas

Cada qual com sua história, suas experiências profissionais e seu olhar – definido pelo lugar que ocupava no mundo –, contribuiu para o crescimento coletivo à sua maneira.

(FERREIRA; MIORIM, 2008)

Segundo Coutinho & Bottentuit Junior (2007, s/p.),

[a]gora, além da escola, também a empresa, a residência e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, podendo, de lá, aceder ao ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância, buscar fora das escolas a informação disponível nas redes de computadores e em serviços disponibilizados pela Internet que respondem às suas exigências pessoais de conhecimento. Como previa Herbert Marshall McLuhan na década de 60, o planeta tornou-se a nossa sala de aula e o nosso endereço virtual.

A mudança social de que falam os autores, anunciada já nos anos 60 e cada vez mais presente em nosso cotidiano, implica que também a sala de aula mude para acompanhar os modos mais dinâmicos e flexíveis de se conceber o conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem. Com isto, um dos atores a precisar repensar seu papel e modos de atuar é o professor. A necessidade de reconstruir alicerces, no entanto, por mais positivos que possam ser os resultados, vem acompanhada de inseguranças e incertezas (COUTINHO; BOTTENTUIT JUNIOR, 2007, s/p.).

Além de mudanças como a citada, de impacto bastante visível, dadas as proporções mais globais, há ainda a imprevisibilidade do cotidiano de cada sala de aula em específico. Desta forma, para Miccoli (2007, p.51), a relação entre professores e alunos se constrói tanto a partir de vivências da própria sala de aula quanto por experiências que, mesmo tendo sido geradas em outros ambientes, impactam o modo como alunos e professores lidam uns com os outros e com o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, tendo-se em perspectiva tanto os impactos mais globais quanto os próprios de cada (dia em) sala de aula em específico, considero que "[c]onceber o ensino de uma língua estrangeira (LE) como um processo que demanda apenas o conhecimento da língua inglesa e a utilização de uma metodologia de ensino [...]" pode ser considerado "[...] ultrapassado." (MICCOLI, 2007, p.47).

Neste repensar o construir-se professor, as universidades, com os cursos de licenciatura para uma formação inicial, e os cursos de pós-graduação (bem como congressos, minicursos etc.) para uma formação contínua, têm um papel importante. Aliado a isto, contudo, entendo ser importante também a construção de uma cultura de desenvolvimento colaborativo no próprio espaço escolar.

Sugiro, com isso, uma cultura que por vezes se ensaia de forma tímida em escolas, na qual professores negociam as experiências uns com os outros para aprender-ensinar sobre o fazer docente, buscando alternativas para suas questões de sala de aula ou alguém que possa compreender as alegrias e frustrações de seu contexto específico. Esta cultura, que pode desenvolver-se tanto formal quanto informalmente, é, tal qual a epígrafe que introduz este capítulo, uma oportunidade para que "[c]ada qual com sua história, suas experiências profissionais e seu olhar – definido pelo lugar que ocupa[...] no mundo –, contribu[a] para o crescimento coletivo à sua maneira" (FERREIRA; MIORIM, 2008). Neste capítulo, discuto, por esta razão, o desenvolvimento docente e processos formais ou informais que possam contribuir neste sentido, visando ao bem-estar e ao aprimoramento da prática do professor. Para tanto, divido o capítulo em três seções, conforme resumo nos parágrafos que seguem.

Na primeira seção deste capítulo, discuto o desenvolvimento docente, abordando brevemente fases por que passam professores iniciantes e experientes, e reinvidicando a importância de processos para o desenvolvimento do professor. As práticas citadas são exploradas em desdobramentos desta primeira seção. No primeiro desdobramento, aponto para a relevância de se dar continuidade à formação do professor para além da formação inicial realizada em cursos de licenciatura, e discuto problematizações de iniciativas para o desenvolvimento docente que são propostas pelas instituições em que os professores atuam. No segundo desdobramento, advogo por processos colaborativos para o desenvolvimento do professor.

Na segunda seção, abordo dois possíveis processos colaborativos para o desenvolvimento docente: *coaching* e mentoria. Faço isso desdobrando a seção em quatro momentos. No primeiro momento, comento a respeito das pesquisas em *coaching*-mentoria, ressaltando o fato de esta área ser ainda alvo de poucos estudos. Conceituo e discuto processos de *coaching* e de mentoria no segundo e no terceiro

momento, respectivamente. No quarto momento, contraponho *coaching* e mentoria, procurando relacioná-los à proposta investigativa que desenvolvo nesta dissertação.

Por fim, encerro este capítulo com a terceira e última seção, em que retomo todos os aspectos discutidos a respeito do desenvolvimento docente, da importância de processos colaborativos, e da possível contribuição de *coaching* e mentoria neste sentido. Ao encerrar este capítulo, dou prosseguimento às discussões que proponho nesta dissertação por meio da análise dos dados gerados com professores atuantes no programa investigado.

2.1. Desenvolvimento docente

Conforme a leitura que faço de Moruzzi, Pátaro & Pátaro (2010, p.15), a trajetória de um professor pode ser pensada em termos de ao menos três fases:

- a) Fase de formação inicial**, na qual o professor constrói a formação teórica que informará sua prática;
- b) Fase de professor iniciante**, permeada de conflitos e desestabilizações;
- c) Fase de questionamento e experimentações**, na qual o professor tem maior manejo e capacidade de experimentação de sua própria prática.

A partir de Nono & Mizukami (2006, p.383), que discutem também fases do desenvolvimento docente⁷, destaco que estas fases são vivenciadas de modos diversos por cada professor, de forma que suas durações e impactos sobre a carreira de cada um são variáveis. Por isso, apesar do uso do termo "fases", o que se tem não é uma sequência de fatos, mas um processo dinâmico e imprevisível. Deste modo, os conflitos ditos de um professor iniciante podem ser enfrentados por um professor experiente quando este precisa vivenciar práticas às quais não está habituado em relação ao seu contexto escolar.

⁷ Me refiro a práticas para o desenvolvimento docente, e não práticas para o desenvolvimento profissional docente, porque concordo com a perspectiva de Ferreira & Miorim (2008, p. 4) de que "as mudanças no campo profissional não se dissociam das transformações vividas no nível pessoal, mas sim integram-nas e sustentam-nas" e encontro perspectiva semelhante em Passos et al. (2006, p. 196) para quem há "uma multiplicidade de fatores (pessoais, sociais, culturais, históricos, institucionais, cognitivos e afetivos) que participam e interferem no processo de desenvolvimento profissional dos professores".

Talvez exemplos deste movimento imprevisível do desenvolvimento docente possam ser encontrados no programa investigado, no qual os professores precisam ensinar inglês para crianças desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo como foco o desenvolvimento da habilidade oral dos alunos⁸. Uma vez que a tradição de ensino público de inglês no Brasil diz respeito ao ensino para leitura a partir dos anos finais do Ensino Fundamental (PCN – LE, 1998), os atuais 6º a 9º ano, é possível que haja aqui um exemplo de prática docente à qual mesmo um professor mais experiente pode não estar habituado, o que poderá gerar conflitos iniciais que remetam à dita fase de professor iniciante. Acrescente-se, ainda, o fato de que raríssimos professores de línguas estrangeiras têm preparação durante seus programas de formação profissional para ensino de língua adicional a crianças da faixa etária inicial do Ensino Fundamental (SIQUEIRA, 2011; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; ROCHA, 2010, 2006).

Além da situação específica de meu espaço de geração de dados citada, é preciso considerar que a atividade docente, de modo geral, constantemente desafia o professor a rever sua atuação para adequar-se a novas práticas. Não só porque, ao longo de sua carreira, o professor observará inúmeras mudanças na escola, no processo de ensino-aprendizagem e no próprio papel que esperam que ele desempenhe (LINDGREN; MORBERG, 2012, p.101-2), mas também porque em cada recorte da carreira de um professor, esta atividade "se caracteriza pela incerteza dos cotidianos da prática e pela necessidade de fazer julgamentos em ação, tomando decisões rápidas e acertadas nas situações mais imprevistas, o que ainda mais afirma a complexidade do trabalho" (TANCREDI, 2009, p.15).

As situações mencionadas parecem justificar, portanto, a necessidade de iniciativas que estimulem o desenvolvimento docente contínuo. Tais iniciativas, conforme entendo, poderiam contribuir para que os conflitos gerados por novas experiências fossem gerenciados pelo professor de forma mais confortável, auxiliando para que o objetivo maior de garantir a aprendizagem dos alunos fosse alcançado. Discuto, por isso, a seguir, processos para o desenvolvimento docente, considerando inclusive os que, embora correntes, têm se mostrado pouco efetivos.

⁸ Cf. Capítulo 3 desta dissertação.

2.1.1. *Práticas mal-sucedidas de desenvolvimento docente*

Uma vez reconhecida a pertinência de práticas para o desenvolvimento docente, considero importante mencionar que nem sempre iniciativas neste sentido são bem sucedidas. A exemplo disto, cito Nóvoa (1999) e sua discussão quanto ao crescente interesse por programas de formação de professores enquanto atividade rentável. A consequência, segundo se lê em seu texto, é que

[a] luta por este "mercado" tem trazido para a formação de professores um conjunto de instituições e de grupos científicos,[sic] que nunca tinham demonstrado grande interesse por este campo. Infelizmente, os benefícios desta aproximação não são muito visíveis. E o resultado é a pobreza atual da maioria dos programas de formação de professores nos países europeus (p. 15).

Do mesmo modo, embora "[...] seja de conhecimento geral que ouvir palestrantes inspiradores ou participar de oficinas sem continuidade dificilmente muda a prática do professor o suficiente para impactar os resultados dos alunos"^{9,10} (TIMPERLEY et al., 2007, p.xxv), iniciativas deste tipo para o desenvolvimento docente têm sido frequentes. Embora tais discussões remetam à formação docente em outros países, é possível citar trabalhos brasileiros em que práticas para o desenvolvimento do professor também são problematizadas de modo a questionar sua contribuição para as expectativas e necessidades deste.

Moruzzi, Pátaro & Pátaro (2010), por exemplo, citando Nóvoa (1999), problematizam a formação de professores resultante de medidas políticas. Isso porque, mesmo que nem sempre responsivas à realidade dos professores ou a suas expectativas e necessidades, estas propostas se impõem à rotina de sala de aula, interferindo nas atividades do professor (MORUZZI; PÁTARO; PÁTARO, 2010, p.12), mas resultando em pouco ou nenhum impacto sobre a aprendizagem dos alunos (TIMPERLEY et al., 2007, p.xxvi).

Nesta subseção, discuti propostas que, embora tenham pouco a contribuir para o desenvolvimento do professor, continuam a se impor sobre sua rotina. A seguir, dou

⁹ Esta e todas as demais traduções apresentadas nesta dissertação são de minha autoria e responsabilidade.

¹⁰ Do original: "[...] generally accepted that listening to inspiring speakers or attending one-off workshops rarely changes teacher practice sufficiently to impact on student outcomes".

prosseguimento às discussões sobre o desenvolvimento docente advogando pela possível contribuição de processos colaborativos.

2.1.2. Processos colaborativos para o desenvolvimento docente

Anteriormente, citei práticas para o desenvolvimento docente que se resumiam ao condicionamento do professor a teorizações e proposições nem sempre responsivas à sua realidade, e que surtiam por isso pouco resultado em sala de aula. Agora, faço novo recorte de Nóvoa (1999) para mencionar a importância de se "encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência" (p.18).

Operando com este fragmento, entendo que processos voltados para o desenvolvimento docente devem permitir o cultivo da capacidade de constante aprendizado a partir da própria prática e da interação com outros professores, em um exercício de coletividade que se torne habitual (NÓVOA, 1999, p.19). Neste exercício, a voz do professor deve ser valorizada, a fim de "integrar estas dimensões no cotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a." (Ibid, p.18).

Para isso, a partir de Passos & Andrade (2010, p.29), entendo que os processos para o desenvolvimento do professor devem ser construídos em práticas que representem movimentos de colaboração, e não de cooperação (Ibid, 2010, p.30). Isso porque cooperação parece pressupor práticas decididas e supervisionadas por um membro com o qual os demais devem aprender em uma relação unívoca. Enquanto isso, a colaboração significaria a construção de um senso de contribuição mútua. Deste modo, o que se almeja para o professor é a possibilidade de práticas colaborativas, nas quais

a participação é voluntária, e todos os envolvidos desejam crescer profissionalmente, a confiança e o respeito mútuo fundamentam todo o trabalho, os participantes trabalham juntos (co-laboram) por um objetivo comum, construindo e compartilhando significados acerca do que estão fazendo e do que isso significa para suas vidas e para sua prática pedagógica, os participantes se sentem à vontade para se expressar livremente e estão dispostos a ouvir críticas e a mudar, não existe uma verdade ou orientação única para as atividades. Cada participante pode ter diferentes interesses e pontos de vista, aportando sua própria contribuição (FERREIRA; MIORIM, 2004, p.5).

Para que este objetivo seja cumprido, além de iniciativas informais dos próprios professores, existe a possibilidade de se recorrer a propostas mais institucionalizadas. No que se refere a estas últimas, no entanto, embora não sejam poucas as iniciativas que se propõem para o desenvolvimento do professor, por vezes, tal qual apontei na seção anterior, o que se encontra são processos de cooperação. Deste modo, nem sempre tais práticas permitem ao professor a oportunidade de manifestar seus anseios, discutir suas dúvidas ou mesmo compartilhar as boas experiências de sua rotina. O resultado, conforme apontam Nóvoa (1999), Timperley et al. (2007) e Moruzzi; Pátaro; Pátaro (2010), são práticas das quais o professor é impelido a participar mas que lhe parecem pouco produtivas para seu desenvolvimento e para o melhor desempenho de seus alunos.

Tendo isto em vista, procurei me embasar em processos de desenvolvimento docente que, apesar de ainda pouco difundidos na literatura de ensino de línguas brasileira (NOGUEIRA, 2011), se propõem colaborativos. Nestes, os chamados processos de *coaching* e de mentoria, as diferentes etapas de acompanhamento do professor são construídas a partir do diálogo e da escuta atenta daquilo que o professor desejaria desenvolver e mesmo do que ele poderia partilhar com colegas. Entendo que, ao se mostrarem menos centrados na figura de um orientador, *coaching* e mentoria representam uma alternativa para aqueles que refletem a respeito de/se engajam em processos para o desenvolvimento docente. Conforme procurarei explicitar ao longo deste capítulo, processos de *coaching* e de mentoria não só visam a contribuir para a construção de uma cultura colaborativa entre professores e demais membros da comunidade escolar, como também enfatizam a importância de o professor ter sua voz ouvida e empoderada. Por tais razões, adoto *coaching* e mentoria como os referenciais teóricos que embasam minhas reflexões ao longo desta dissertação.

Utilizei, por isso, estes referenciais para a investigação de práticas para o desenvolvimento de professores de inglês em um novo projeto pedagógico. As práticas foram investigadas a partir da análise de dados gerados junto aos próprios professores para quem tais práticas são direcionadas. Objetivei com este trabalho investigar se as práticas de desenvolvimento docente propostas são percebidas pelos professores como atendendo às suas expectativas e necessidades para atuação no ambiente de trabalho em questão. Ainda, procurei questionar também se as expectativas, necessidades e

contribuições dos professores são consideradas durante a elaboração e condução destas práticas.

Antes de discutir os dados gerados, entretanto, apresento minha percepção de como práticas para o desenvolvimento docente poderiam se constituir para contribuir efetivamente para o aprimoramento e bem-estar daqueles a quem se direcionam. Para este fim, dialogo com as contribuições teóricas daqueles que propõem práticas para o desenvolvimento docente que gerem entre os professores e aqueles que os orientam um senso de colaboração e que estimulem a manutenção deste senso entre o professor e seus parceiros de profissão mesmo após o fim da intervenção. Partindo da compreensão, em Nóvoa (1999, p.16), de que "[é] fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise,[sic] que acentuem a troca e a colaboração entre os professores" porque "[o] empobrecimento das práticas associativas tem conseqüências muito negativas para a profissão docente" (Ibid, p.16), entendo que as práticas de *coaching*¹¹ e de mentoria¹² voltadas para o ensino podem trazer importantes contribuições para reflexões a respeito de processos colaborativos de desenvolvimento de professores.

2.2. *Coaching e Mentoria*

Nesta seção, discuto dois processos colaborativos para o desenvolvimento do professor: *coaching* e mentoria. Para tanto, divido esta seção em quatro momentos.

No primeiro momento, discuto as dificuldades de conceituação de ambas as práticas, em função da escassez de pesquisas a respeito de *coaching* e mentoria no ensino, especialmente no Brasil. Advogo, por isso, por mais investigações acadêmicas que discutam práticas de *coaching* e mentoria e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem.

No segundo e no terceiro momento discuto separadamente cada uma das duas práticas citadas. No segundo momento, portanto, abordo a prática de *coaching*,

¹¹ Tal qual Nogueira (2011), optei pela manutenção do termo *coaching* em inglês por desconhecer na literatura o uso de traduções adequadas para o termo em português.

¹² Alguns autores brasileiros têm optado pela manutenção do termo *mentoring*, como em inglês (NOGUEIRA, 2011, por exemplo). No entanto, uma vez que o termo mentoria já vem sendo utilizado em trabalhos brasileiros que abordam o tema (BECHER; NICOLAIDES, 2013; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010, por exemplo), opto por adotá-lo nesta dissertação.

procurando conceituá-la, bem como falar de como esta é desenvolvida e discutir suas implicações para os agentes envolvidos. No terceiro momento, trato da prática de mentoria, procurando também conceituá-la e discutir seu papel no processo de desenvolvimento de professores.

No quarto momento, relaciono as práticas de *coaching* e mentoria, sugerindo o uso do termo *coaching*-mentoria. Faço isso entendendo que o uso integrado das duas práticas pode ser benéfico em propostas para o desenvolvimento docente, conforme procuro expor no momento que encerra esta seção.

2.2.1. Coaching e Mentoria na literatura

Para iniciar as reflexões sobre *coaching* e mentoria, considero importante mencionar que há no Brasil poucas discussões teóricas a respeito da prática de mentoria, mesmo em áreas onde ela é utilizada há mais tempo, como é o caso do campo da Administração (SILVA, 2008, p.3). Em contextos internacionais, embora o termo seja discutido no âmbito acadêmico/escolar desde por volta dos anos 70, ainda há divergências quanto à sua definição (EBY; RHODES; ALLEN, 2007, p.9-10). Isso talvez porque "a teoria de mentoria é uma ideia educacional que é inevitavelmente mutante, situada, e parcial em função de sua dependência contextual, enraizamentos filosóficos, e idiosincrasias políticas" ¹³ (MULLEN, 2012, p.8).

Também a prática de *coaching*, embora associada ao ensino desde os fins dos anos 80 (SHOWERS; JOYCE, 1996), encontra pouco espaço para discussão no meio acadêmico a respeito de sua contribuição para o ambiente educacional (NOGUEIRA, 2011, p.18-9), sendo as publicações mais comuns na área de Administração (FLETCHER, 2012, p.26). Ainda, por seu caráter "[...] multifacetado, ambíguo, e contextualmente guiado"¹⁴ (MULLEN, 2012, p.9), o termo *coaching* também apresenta divergências quanto à sua conceituação.

Assim sendo, discuto a seguir as práticas de *coaching* e mentoria no contexto de ensino com vistas ao desenvolvimento do professor, mas ressalto novamente a

¹³ "[m]entoring theory is an educational idea that is inevitably changing, situated, and partial because of its contextual dependency, philosophical rootedness, and political idiosyncrasies."

¹⁴ "[...] multifaceted, ambiguous, and contextually driven"

necessidade de mais pesquisas envolvendo tais práticas, bem como a relevância de se aplicarem estes processos de desenvolvimento profissional para além dos campos da Administração e dos esportes, em especial, aos profissionais da educação. Opere com os construtos *coaching* e mentoria com o intuito de traçar reflexões a respeito do espaço de investigação delineado ao longo desta dissertação e das práticas para desenvolvimento do professor que se desenvolvem em caráter formal ou informal neste contexto.

2.2.2. Coaching

Segundo Barkley & Bianco (2010, p.9), a prática de *coaching* ocorre com frequência entre professores, ainda que nem sempre seja nomeada como tal. E, conforme Showers & Joyce (1996), é esta prática que permite que novas propostas educacionais/orientações dadas em treinamentos de professores sejam de fato implementadas em sala de aula. Isso porque, independente do interesse do professor em utilizar o que aprende, poucas são as oportunidades em que ele, atuando sozinho, consegue reorganizar sua rotina de sala de aula para experimentar novas possibilidades e integrá-las a seu repertório.

Ainda, o processo de *coaching* contribui para que o professor reflita sobre a própria rotina em sala e pense meios de aprimorá-la (BARKLEY; BIANCO, 2009, p.5) até que práticas que antes causavam estranhamento se tornem tão habituais que já não demandem esforço ou mesmo tomada de consciência do professor para realizá-las (Ibid, p.43-7).

Deste modo, busquei verificar a possível existência de práticas formais ou informais de *coaching* no programa investigado e seu papel para a efetivação, pelos professores nele atuantes, da proposta específica de ensino de inglês desde as primeiras séries com vistas à comunicação oral para os eventos esportivos de 2014 e 2016 no Brasil. Fiz isso entendendo que a prática de *coaching* voltada para o professor "melhora a aprendizagem dos alunos"¹⁵ (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.6) quando associada a iniciativas de capacitação do professor (SHOWERS; JOYCE, 1996, p.1), embora reconheça que mais pesquisas a respeito precisem ser feitas (FLETCHER, 2012, p.28). A partir destas perspectivas, portanto, discutirei o termo *coaching* no ensino, uma vez

¹⁵ "improves student learning"

que ele foi aplicado a minhas investigações a respeito de práticas para o desenvolvimento docente realizadas no referido programa.

Em Showers & Joyce (1996), verifico que são diversos os termos utilizados para se referir à prática de *coaching*: "*technical coaching*", "*collegial coaching*", "*challenge coaching*", "*team coaching*", "*cognitive coaching*", e usos de "*peer coaching*"¹⁶. Embora possam ser feitas certas distinções entre os termos, contudo, todos têm em comum o fato de não dizerem respeito a práticas de avaliação do professor (SHOWERS & JOYCE, 1996, p.3), estando o enfoque na orientação para uma atuação melhor. Perspectiva semelhante é observada em Vacilotto & Cummings (2007, p.154), que mencionam que um dos princípios da prática de (*peer*) *coaching* envolve a compreensão de etapas do processo, tais quais o *feedback* de aulas, como oportunidades de aprendizagem, e não como momentos de avaliação.

Ainda operando com Vacilotto & Cummings (2007, p.154), entendo que *coaching* pode ser visto como um modelo que "[...] permite a professores em igualdade de *status* se engajar em um processo de colaboração mútua e apoio interpessoal, ajudando um ao outro a refletir sobre suas práticas de modo constante"¹⁷. Tal recorte parece dialogar com o fragmento de Barkley & Bianco (2010, p.6) em que se diz que "*coaching* é uma relação entre dois pares comprometidos com um ideal de desenvolvimento pessoal e profissional"¹⁸. Sendo este um processo de colaboração mútua, em *coaching*, quem orienta (*coach*) tem tantas oportunidades de aprender quanto quem é orientado (*coachee*), já que ao observar as possibilidades e questionamentos de outro professor, o *coach* tem a oportunidade de repensar sua própria atuação (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.21).

A prática não implica, portanto, a necessidade de diferentes níveis de experiência entre os professores envolvidos, e baseia-se no desenvolvimento de uma

¹⁶ Devido ao fato de não termos no Brasil uma tradição de pesquisas em *coaching* para o ensino-aprendizagem, não foi possível encontrar em outros trabalhos equivalentes em português para estes termos. Por esta razão, optei por manter os termos no original, tal qual eles podem ser encontrados em estudos publicados em língua inglesa.

¹⁷ "[...] allows teachers of equal status to engage in a process of mutual collaboration and interpersonal support, assisting one another in reflecting on their own practices on a regular basis."

¹⁸ "coaching is a relationship between two equals committed to an ideal of personal and professional improvement".

cultura colaborativa entre eles, podendo trazer contribuições também para os professores iniciantes (VACILOTTO; CUMMINGS, 2007, p.154) e os em formação (LU, 2010, p.751). Também não pressupõe que o *coachee* seja ineficiente em sua atuação como professor, visto que é possível advogar pela prática de *coaching* mesmo entre professores bem-sucedidos. Neste caso, estes terão a oportunidade de ter seu empenho reconhecido e valorizado ao longo dos momentos de *feedback*, e poderão ainda servir de modelo a outros professores receosos da prática de *coaching* ao mostrarem que:

o constante aprimoramento é parte da profissão; não há problema em um profissional bem-sucedido ser *coached*; *coaching* é uma oportunidade para se aprender novas estratégias, para apresentar planos de aula criativos, para ampliar as 'cartas na manga', e para evitar fazer o mesmo ano após ano; *coaching* não significa que você precise de ajustes [...] ¹⁹ (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.17).

Concordo com Pask & Joy (2007, p.17), portanto, que "a crença de que um *coach* é alguém necessário para aqueles que costumam ter um desempenho ruim ou que 'atuam aquém do que deveriam' (o que quer que isso queira dizer) é [...] desnorteante – e potencialmente danosa." ²⁰

Além disso, considero importante mencionar que *coach* e *coachee* não precisam ser professores da mesma área para atuarem colaborativamente entre si. Barkley & Bianco (2010, p.103) mencionam, por exemplo, o período em que um dos autores foi *coach* de uma professora de francês apesar de não falar esta língua. Os autores ressaltam, contudo, que situações assim limitam um pouco as possibilidades de atuação do *coach*, já que ele consegue observar reações e atitudes de professor e alunos, mas tem menos chances de verificar o modo como ambos estão lidando com o conteúdo a ser ensinado-aprendido.

A fim de que a prática de *coaching* se torne uma contribuição efetiva no desenvolvimento de professores em seus mais variados estágios da carreira, é preciso, no entanto, considerá-la não como alguns gestos isolados, mas como algo que deva

¹⁹ "constant improvement is part of the profession; it's ok to be coached as a successful professional; coaching is an opportunity to learn new strategies, to come up with creative lesson plans, to increase one's bag of tricks, and to avoid doing the same things year after year; coaching doesn't mean you need fixing [...]".

²⁰ "[t]he belief [...] that a coach is someone needed by those who currently perform poorly, or 'underperform' (whatever that may mean) is [...] bemusing – and potentially damaging."

ocorrer "de modo constante"²¹ (VACILOTTO; CUMMINGS, 2007, p.154). Desta forma, é desejável que a prática se estenda por dois ou três anos a fim de que *coach* e *coachee* se sintam plenamente confortáveis para construir sua relação de aprendizado mútuo (PORTNER, 2008, p.50) ou, ao menos, tempo suficiente "até que objetivos sejam estabelecidos e intenções se transformem em ações" (NOGUEIRA, 2010, p.38), fazendo desta prática um processo, portanto.

O resultado deste investimento colaborativo é que o processo de *coaching* "implica mudança, ressignificação de crenças, revisão de modelos e autorreflexão" (NOGUEIRA, 2011, p.38). Além disso, cria "a oportunidade para celebração e reconhecimento pessoal, [e] a oportunidade para desenvolver um leque maior de opções"²² (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.41). Considero importante mencionar ainda que a prática contribui para o empoderamento do professor, já que o *coachee* tem voz ativa no processo, sendo ele, por exemplo, quem, muitas vezes, define as metas a serem traçadas, conforme suas necessidades (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.81).

Para que isto ocorra, o estabelecimento de uma relação de confiança entre *coach* e *coachee* é essencial (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.47) em todos os momentos do processo de *coaching*, sejam momentos de pré-observação, observação, e/ou pós-observação. Esta confiança é construída por meio de atitudes como a manutenção da privacidade do que é discutido entre *coach* e *coachee* e a possibilidade de o *coachee* expressar insatisfação com aspectos de sua relação com o *coach* se perceber que estes estão comprometendo seu desenvolvimento (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.81).

A seguir, discuto cada um dos momentos de *coaching* a fim de entender como pré-observação, observação e pós-observação são construídas para o desenvolvimento de professores. Cabe observar que estes três momentos compõem as três possíveis fases em que o processo de *coaching* como um todo pode ocorrer, embora – por questões contextuais – nem sempre tais fases ocorram conjuntamente.

a) Pré-observação: É neste momento que antecede a entrada em sala de aula que *coach* e *coachee* iniciam o vínculo de colaboração e confiança a ser construído ao longo da

²¹ "on a regular basis".

²² "the opportunity for celebration and personal recognition, [and] the opportunity for developing a wider array of options".

prática de *coaching*. Nestes primeiros encontros, *coach* e *coachee* começam a se conhecer, e é recomendável que os futuros parceiros de *coaching* aproveitem para acordar sobre como pretendem trabalhar juntos, definindo normas que desejem ver seguidas ao longo da prática para uma boa convivência. Dentre as possíveis normas, aponto a sugestão de que se defina desde o princípio que as possíveis respostas para questões levantadas serão pensadas principalmente pelo *coachee*, e não apenas pelo *coach*, a quem cabe prioritariamente o papel de fazer perguntas que instiguem o *coachee* (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.80-1). É também no momento de pré-observação que o *coach* procura perceber o perfil de seu *coachee* e os modos de abordá-lo. O *coachee*, em contrapartida, expressa suas dúvidas e anseios em relação à sua atuação como professor e define metas que deseja atingir com o processo de *coaching*. Com base nestes primeiros encontros, *coach* e *coachee* definem o que deverá ser focado na próxima etapa, o período de observação.

b) Observação: Neste período, o *coach* observará aulas de seu *coachee* com o olhar voltado para as práticas específicas que este deseja aprimorar/desenvolver. Por esta razão, a frequência do *coach* às aulas é mais importante do que seu tempo de permanência nelas. Este tempo pode ser de até mesmo dez minutos, contanto que recorrente (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.105). Enquanto estiver em sala, o *coach* pode anotar ou, se autorizado, gravar momentos da aula para mais tarde discutí-los. Em cada um destes momentos, é importante para o *coach* ter sempre os objetivos do *coachee* em mente, além de procurar fazer anotações que possibilitem ao professor-*coachee* pensar sobre como agiu (ou como seus alunos reagiram) em lugar de dizer-lhe o que fazer ou não fazer.

c) Pós-observação: No período de pós-observação, que deve ocorrer o mais breve possível após a observação, "o *coach* e o *coachee* trocam ideias sobre o que ocorreu durante a observação, baseados no que foi discutido e acordado no encontro de pré-observação"²³ (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.123). Este é o momento de oferecer ao *coachee* o *feedback*, usando perguntas e fazendo-o refletir para seu desenvolvimento, em lugar de avaliá-lo. É também o momento de encorajar o *coachee* e ajudá-lo a perceber aspectos positivos de sua atuação. Conforme Barkley & Bianco (2010, p.137)

²³ "the *coach* and the *coachee* debrief what occurred during the observation, based on what was discussed and agreed upon in the preobservation conference".

o reforço de atitudes positivas de um professor é mais que um modo de elevar sua autoestima, é também um meio de contribuir para seu desenvolvimento, pois reforça as ideias e atuações positivas/adequadas. Isso porque, segundo os autores, muitos professores tendem a atentar mais para aquilo que desejam melhorar do que para o que há de positivo em sua prática, perdendo deste modo a oportunidade de enfatizar estes aspectos ou trabalhar para aprimorá-los ainda mais.

Neste momento, considero importante mencionar que Showers & Joyce (1996, p.3-4) recomendam a eliminação dos momentos de *feedback* pós-observação de aulas. Isso porque tais momentos gerariam naquele que é observado (*coachee*) ansiedade e seriam por ele associados à ideia de avaliação. Segundo tal perspectiva, desta forma, em lugar de reforçar a atitude colaborativa almejada no *coaching*, os momentos de *feedback* acabariam por reduzi-la. A fim de evitar este problema, propõe-se que os momentos de observação sejam mantidos, mas que o papel de "aprendiz" seja assumido por quem observa, e não por quem é observado.

Portner (2008, p.49-50) também discute o receio de professores em terem suas aulas observadas. Este, no entanto, mantém os *feedbacks* pós-observação como parte do processo de *coaching*, mas sugere ações para que o *coach* habitue o *coachee* (e seus alunos) à sua presença em sala de aula antes de iniciar oficialmente os momentos de observação e *feedback*. Uma vez iniciado o processo, Portner (2008, p.55) enfatiza a necessidade de o *coach* estar sempre atento a suas atitudes com o *coachee* durante e após as observações para não sugerir uma postura de quem tem "certos" e "errados" a apontar. Por isso, saber (o que e como) perguntar e saber ouvir são capacidades indispensáveis a um *coach* (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.55-75).

Questões como a citada reforçam a perspectiva de Lu (2010, p.750-2) quanto à necessidade de que os professores envolvidos em atividades (formais) de *coaching* sejam antes orientados sobre como proceder ao longo do processo.

A seguir, discuto a mentoria, outro processo colaborativo para o desenvolvimento do professor que contribuiu para a reflexão a respeito de meus questionamentos no âmbito do programa investigado.

2.2.3. *Mentoria*

Segundo Becher & Nicolaidis (2013, p.197), processos de mentoria podem ser desenvolvidos em diversos ambientes, sendo bastante profícuos em instituições de ensino. Ainda operando com estas autoras, entendo que estes processos compreendem uma relação triangular entre mentor, mentorado²⁴ e algum representante da instituição na qual o mentorado está inserido (um coordenador pedagógico, por exemplo) e à qual mentor e mentorado devem prestar contas. Nesta relação, é possível que o mentorado seja tanto um aluno quanto um professor. Em função de meus objetivos de pesquisa, discutirei a seguir definições de mentoria com o olhar voltado para o desenvolvimento de professores.

Portner (2008, p.1) inicia suas discussões a respeito da prática de mentoria mencionando que "[n]o campo da educação, mentores são geralmente professores veteranos que apoiam colegas iniciantes na profissão, encorajando-os e ajudando-os a se tornar professores melhores."²⁵ Perspectiva semelhante pode ser observada em Barkley & Bianco (2010, p.24), para quem "[...] o papel dos mentores é guiar, ensinar, tutorar, e ajudar mentorados – mostrando a eles as guias de controle e partilhando conhecimento e experiência."²⁶

A partir destas perspectivas, compreendo que, em práticas de mentoria voltadas para o ensino, aquele que assume o papel de mentor é também um professor. Ao contrário de seu mentorado, no entanto, este profissional já possui experiência suficiente para ser capaz de manejar as complexidades do contexto de ensino-aprendizagem de que ele e seu *mentee* fazem parte. É esta experiência que trará grandes contribuições para o desenvolvimento do novo professor sob orientação, o *mentee*.

É possível acrescentar ainda mais um aspecto à definição de mentoria a partir de Barkley & Bianco (2010) e a noção de que "um professor 'iniciante' pode ser um recém-

²⁴ O termo *mentorado* divide espaço na literatura de mentoria com expressões como *mentee* ou *protegè* (NOGUEIRA, 2011), que também são usadas nesta dissertação para se referir a aquele que recebe suporte de um mentor.

²⁵ "[i]n the field of education, mentors are usually veteran teachers who support colleagues new to the profession, encourage them, and help them become better teachers".

²⁶ "...the role of mentors is to guide, teach, tutor, and help mentees – showing them the ropes and imparting knowledge and experience".

formado, ou um professor experiente mas novo em um estado ou distrito. Pode ser um professor designado para um novo departamento ou um professor necessitando de apoio adicional"²⁷ (p.24). Segundo esta perspectiva, a prática de mentoria não traz contribuições apenas para professores iniciantes em sua carreira, mas também para aqueles que, apesar de experientes na atividade docente, precisam de orientação e suporte com alguma nova prática ou instituição com a qual ainda não estão familiarizados.

Relaciono o conceito fluido de professor iniciante (BARKLEY; BIANCO, 2010) à dinamicidade e imprevisibilidade das fases de desenvolvimento do professor (NONO; MIZUKAMI, 2006, por exemplo) discutidas na seção de abertura deste capítulo. A partir de tais contribuições teóricas e da percepção de que, no programa investigado, os professores realizam práticas com as quais podem não estar familiarizados, entendo que, mesmo entre os professores atuantes no programa já habituados à docência, a proposição de práticas para seu desenvolvimento, a exemplo da mentoria, poderia trazer contribuições para a atuação em sala de aula. Desejo, por isso, verificar a existência de tais práticas e o modo como são percebidas por professores para quem são direcionadas.

Destaco, entretanto, que apenas a experiência docente não é suficiente para que um professor se torne apto a mentorar formalmente outro professor. Conforme Portner (2008, p.4-5), "mentores eficientes 'tornam-se', não nascem"²⁸. Deste modo, tornar-se mentor requer não só a experiência da sala de aula, mas também uma formação que permita ao mentor, dentre outros aspectos, distinguir sua função de outras práticas como a de supervisor ou coordenador.

Um dos aspectos que diferenciam um bom mentor de um bom supervisor, por exemplo, é o fato de que o primeiro não tem por função ou objetivo avaliar o desempenho de seu mentorado. Em lugar disto, cabe ao mentor construir com o *mentee* uma relação de confiança, confidencialidade e camaradagem a fim de que este se sinta confortável para discutir seus conflitos e inseguranças frente à prática docente (BECHER; NICOLAIDES, 2013, p.198; BARKLEY; BIANCO, 2010, p.23;

²⁷ "a 'beginning' teacher may be a recent graduate, or an experienced teacher new to a state or district. It might be a teacher assigned to a new department or a teacher in need of additional support".

²⁸ "effective mentors are made, not born".

PORTNER, 2008, p.6; VACILOTTO; CUMMINGS, 2007, p.153). Deste modo, conforme Portner (2008, p.6) resume "a mentoria é marcada pela camaradagem; a avaliação é marcada pela hierarquia"²⁹.

Exemplifico a importância de se dissociar processos colaborativos de momentos avaliativos quando o intuito é o desenvolvimento do professor com um excerto de Vacilotto & Cummings (2007). Estas, embora discutam outro processo colaborativo para o desenvolvimento de professores, a prática de *peer coaching*, também levam em consideração que

[a] maior parte dos modelos de programa de desenvolvimento de professor [em centros binacionais e cursos de línguas no Brasil] requerem de coordenadores pedagógicos tarefas um tanto quanto conflituosas em que eles devem guiar os professores para melhorar o ensino ao mesmo tempo em que devem responsabilizá-los pela qualidade de seu trabalho. Consequentemente, estas práticas de supervisionamento costumam provocar aflição, atitudes defensivas, e suspeita dos professores, o que os impede de reconhecer o programa de desenvolvimento profissional como um processo que foca no desenvolvimento do ensino e não no desvelamento de fraquezas com o propósito de punir³⁰ (p.153).

Deste modo, para que um professor se sinta confortável para discutir suas vivências, dúvidas e expectativas em sala de aula, e faça das mesmas oportunidades para seu desenvolvimento, parece necessário que o papel do mentor, e seu distanciamento de práticas avaliativas, seja evidenciado para o *mentee*. Por esta mesma razão, as relações que serão construídas entre mentor, mentorado e diretor/coordenador devem ser pensadas e acordadas entre os envolvidos antes de se iniciar um programa de mentoria.

Uma vez que um de meus objetivos de pesquisa envolve verificar o espaço que os professores atuantes no programa investigado têm para discutir suas dúvidas e necessidades a respeito da atuação em sala de aula, procurando orientar-se e refletir a respeito, menciono a seguir os quatro possíveis modelos de relação mentor-mentorado-

²⁹ "mentoring is collegial; evaluating is hierarchical".

³⁰ "Most teacher development programme models [at binational centers and language institutes in Brazil] require of academic coordinators somewhat conflicting tasks in that they must guide teachers in improving instruction as well as make them accountable for the quality of their teaching. Consequently, these supervisory practices often provoke distress, defensiveness, and suspicion in teachers, which prevents them from recognizing the professional development programme as a process that focuses on improvement of instruction rather than on revealing weaknesses for the purpose of punishment".

diretor/coordenador³¹ (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.28-32). Faço isso entendendo que a confiança que os professores atuantes no programa que investigo tenham ou não para discutir suas questões de sala de aula durante as práticas de desenvolvimento (institucionalizadas) de que venham a participar podem ser motivadas pelo modelo de relação capacitador (mentor) - professor a ser capacitado (mentorado) - diretor ou órgão avaliador da secretaria de educação (representante institucional) desenvolvido.

a) Comunicação a dois: Neste modelo, mentor e diretor/coordenador se relacionam diretamente com o professor em momentos distintos, mas não conversam entre si a respeito do professor mentorado. Deste modo, a relação entre professor e mentor, bem como o que é discutido entre eles ao longo desta relação, é preservada. rhn hnttj

Tal modelo parece ter a vantagem de deixar o professor à vontade para expor/discutir suas dúvidas e inseguranças sem o receio de que as mesmas interfiram negativamente na avaliação do diretor/coordenador. Isso porque "[a]lguns professores iniciantes se sentem mais à vontade para dividir suas fraquezas e se sentem dispostos a pedir ajuda ao mentor se sabem que nenhuma informação é dividida com o diretor, que é quem em última instância irá fazer a avaliação do professor."³² (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.29).

b) O mentor silencioso: Neste modelo, o professor mantém seu diálogo em momentos distintos com mentor e diretor/coordenador, mas diretor/coordenador e mentor também se relacionam. Neste caso, no entanto, apenas o diretor/coordenador discute o desempenho do professor. Deste modo, "[...] o mentor de fato se encontra com o diretor, mas apenas **ouve** as preocupações do diretor e não discute o professor de modo algum."³³ (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.29, grifo no original).

³¹ Para a versão em português dos termos *two way communication*, *the silent mentor*, *positive reinforcement* e *full communication* utilizados por Barkley & Bianco (2010) para tratar dos modelos de relação mentor-mentorado-representante institucional, adoto a tradução proposta por Nogueira (2011, p. 36) em sua dissertação de mestrado.

³² "[s]ome beginning teachers feel more open to sharing weaknesses and are willing to ask a mentor for help if they know that no information is shared with the principal, who ultimately will be doing the teacher's evaluation".

³³ "[...] the mentor does meet with the principal, but only **listens** to the principal's concerns and doesn't discuss the teacher at all".

Neste modelo, portanto, o professor mantém suas dúvidas e inseguranças preservadas na relação estabelecida com o mentor, mas tem a oportunidade de conhecer as críticas e sugestões do diretor/coordenador. O mentorado pode, por isso, pensar com o mentor formas de se desenvolver a partir também da perspectiva daquele a quem ambos estão subordinados: o diretor/coordenador.

c) Reforço positivo: Neste modelo, mentor e diretor/coordenador discutem a respeito do desempenho do professor mentorado. A fala do mentor, no entanto, restringe-se ao que há de positivo no desenvolvimento do professor, enquanto o diretor/coordenador pode se sentir à vontade para discutir tanto aspectos positivos quanto negativos do desempenho do mentorado.

Neste modelo, por isso, o professor tem, outra vez, acesso à perspectiva do diretor/coordenador e a possibilidade de fazer desta mais uma oportunidade de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, tem a segurança de que suas dúvidas e ansiedades frente à prática docente e ao seu contexto de ensino não afetarão as avaliações realizadas pela instituição. Em lugar de perceber a presença do mentor em suas aulas como uma ameaça, o professor que participa de práticas de mentoria sob este modelo pode, conforme entendo, desejar a presença deste mentor e se empenhar diante dela, uma vez que o esforço para um bom desempenho poderá ser reportado ao diretor/coordenador.

d) Comunicação integral: Neste modelo, o diálogo entre professor, mentor e diretor/coordenador é aberto, e todos têm a possibilidade de discutir o desempenho do professor e pensar modos de aprimorá-lo. Assim, neste modelo, o diretor/coordenador atua também como uma espécie de mentor do professor, auxiliando no desenvolvimento deste. O modelo permite, por isso, sugestões do diretor/coordenador ao professor, mas não inclui avaliações por parte do primeiro durante os momentos de mentoria.

Em Barkley & Bianco (2010, p.31), este é o modelo mais desejável, por permitir uma atmosfera de confiança entre todos os envolvidos. Além disso, de acordo com tal perspectiva, neste modelo estaria claro que todos estão empenhados no desenvolvimento do professor para seu melhor desempenho em sala de aula.

Qualquer que seja o modelo escolhido, entretanto, o importante é que ele seja acordado por todos os agentes envolvidos no processo de mentoria. As condições do

modelo adotado devem ser, por isso, claras para professor, mentor e diretor/coordenador. Cumpre ressaltar, porém, que nem sempre é fácil desvincular-se da ideia de que diretores/coordenadores têm uma função avaliativa e estão, hierarquicamente, "autorizados" a tomar as rédeas sobre o destino do professor. Numa sociedade que prima pela avaliação, como a nossa, desvincular-se dessa perspectiva pode não ser fácil para coordenadores/diretores e professores.

Ainda a respeito da prática de mentoria, ressalto que esta tem por finalidade oferecer ao professor mentorado condições para que ele se torne capaz de manejar a rotina da sala de aula e todos os aspectos que a envolvem de forma reflexiva e autônoma, sendo também capaz de constantemente buscar meios para contribuir para seu próprio desenvolvimento (PORTNER, 2008, p.8). A mentoria não deve, portanto, resultar em uma relação de dependência entre o mentorado e seu mentor (PORTNER, 2008; PASK; JOY, 2007), mas em um processo que contribua para que aquele que orienta e aquele que é orientado atuem conjuntamente para a co-construção de cada um.

Tendo os objetivos gerais de mentoria em vista, aponto quatro funções básicas de um mentor (PORTNER, 2008, p.8-9), sendo estas complementares umas às outras:

a) Estabelecer relações: Diz respeito ao desenvolvimento de uma relação de confiança, respeito e profissionalismo com o *mentee*.

b) Desenvolver análises: Diz respeito à capacidade do mentor de reunir e analisar informações a respeito do *mentee* e de seu ambiente de trabalho a fim de melhor compreender as experiências, necessidades e expectativas do *mentee* para organizar o modo mais adequado de conduzir orientações a este.

c) Dar orientações: Diz respeito à capacidade do mentor de servir de modelo para o *mentee* sem criar com este uma relação de dependência. Deste modo, o papel do mentor envolve saber perguntar apropriadamente e no momento certo, instigando a reflexão, a fim de que a tomada de decisões sobre como proceder em sala caiba sempre ao *mentee*.

d) Atuar como um guia: Diz respeito à capacidade de orientar o *mentee* conforme suas habilidades e disponibilidade para desenvolver-se profissionalmente. Ao guiar o *mentee*, o mentor estimula seu senso crítico e criatividade, sua capacidade de tomar decisões informadas, de arriscar novas possibilidades de modo refletido etc.

Todos os processos envolvendo a prática de mentoria descritos até o momento remetem a uma relação estabelecida formalmente e, nesta relação, muitas vezes não é o professor quem escolhe seu mentor (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.27). Isto, no entanto, não impede que práticas de mentoria sejam estabelecidas de modo espontâneo e informal entre professores de uma mesma instituição que possuam alguma afinidade entre si (BAILEY; CURTIS; NUNAN, 2001 apud NOGUEIRA, 2011, p.35).

Longe de ser banal, esta distinção entre prática formal e informal pode significar diferenças na quantidade de suporte oferecido pelo mentor e nos resultados apresentados pelo mentorado ao fim do processo (EBY; RHODES; ALLEN, 2007, p.12). É possível considerar, por exemplo, que a iniciação na prática de mentoria pode ocorrer de modo mais confortável se mentor e mentorado puderem escolher um ao outro, em lugar de serem indicados por terceiros (Ibid, p.13) como parece costumeiro em práticas formais.

Outra distinção percebida entre relações formais e informais de mentoria, conforme Eby, Rhodes & Allen (2007, p.14), é que

[é] importante considerar a formalidade na estrutura da relação uma vez que ela impõe limites em **quando, como e quanto** mentor e protégé interagem um com o outro, o que afeta processos relacionais e resultados.³⁴ (Grifos no original).

Deste modo, práticas formais de mentoria, dependendo do modo como são conduzidas, poderiam reduzir a espontaneidade do processo e a possibilidade de aprendizado mútuo, já que o foco estaria no cumprimento de metas e prazos em relação ao mentorado. Conforme Mullen (2012, p.11) "[e]ste tipo de mentoria ocorre quando professores são forçados a se comprometer com uma relação que se pretende voluntária, não-avaliativa e humanística"³⁵, o que pode prejudicar o engajamento dos envolvidos no processo.

Acredito, no entanto, que práticas formais de mentoria possam ser também positivas, se mantidos princípios caros a esta atividade colaborativa. A este respeito,

³⁴ "The formality in relationship structure is important to consider since it places boundaries on **when, how, and how much** mentors and protégés interact with one another, which in turn affects relational processes and outcomes".

³⁵ "[t]his kind of mentoring occurs when teachers are forced to commit to a relationship that is otherwise presumed voluntary, nonevaluative and humanistic".

cito como exemplo o desenvolvimento de uma relação de confiança entre os envolvidos e o comprometimento em não avaliar aquele que é assistido. Entendo, portanto, que, se observados princípios como os citados, é possível fazer da prática de mentoria, sendo esta formal ou informal, um importante aliado no desenvolvimento de professores. Além disso, entendo que, em práticas formais, as delimitações de quando, como e quanto citadas em Eby, Rhodes & Allen (2007, p.14) podem ser vistas como vantagens se pensarmos que professores deixam por vezes de atuar colaborativamente entre si por não encontrarem tempo em meio à sua rotina atribulada, enquanto em uma prática formal de mentoria existiriam momentos reservados para este propósito.

A seguir, discuto a relação entre *coaching* e mentoria na literatura através de uma breve revisão do que diferentes autores dizem a respeito de uma prática em relação à outra. Por fim, expresso minha opinião a respeito de tais discussões, procurando relacioná-las à minha proposta de pesquisa para esta dissertação.

2.2.4. Coaching-Mentoria

Nas leituras que faço dos termos *coaching* e mentoria em seções anteriores deste capítulo, é possível notar que os processos por vezes se confundem, apresentando características semelhantes no modo como se constroem. Esta linha tênue entre *coaching* e mentoria é notada também por outros autores, de modo que Becher & Nicolaides (2013, p.197) mencionam que "há interseções conceituais entre os dois termos" enquanto Barkley & Bianco (2010) fazem distinções entre *coaching* e mentoria, advogando pela adoção do primeiro, mas reconhecendo que "os termos '*coach*' e '*mentor*' são geralmente usados de modo alternado [...]"³⁶ (p.23) e que "uma distinção entre *mentor* e *coach* costuma se mostrar de modos **sutis**"³⁷ (p.24, grifo meu).

A fala em Barkley & Bianco (2010) pode ser exemplificada pelo relato de Nogueira (2011, p.18-9). Em sua dissertação de mestrado, a autora menciona não ter sido sua intenção inicial discutir o construto mentoria, mas apenas *coaching*. Isto, no entanto, precisou ser revisto quando "[...] ao entrar em campo, no início de 2011, percebi que, a prática à qual a instituição [onde a pesquisa foi conduzida] se referia

³⁶ "the terms '*coach*' and '*mentor*' are often used interchangeably[...]"

³⁷ "a distinction between *mentor* and *coach* often shows up in *subtle* ways".

como *coaching*, apresentava também características de *mentoring* e assim decidi pesquisar também esse construto".

Há ainda autores como Portner (2008) que, em lugar de procurar distinguir as práticas, parecem entender que as duas atuam em conjunto para o desenvolvimento do professor. Deste modo, embora conceitue o *coaching* e suas etapas de pré-observação, observação e pós-observação de modo semelhante ao de Barkley & Bianco (2010), Portner (2008, p.45-65) inclui esta prática como uma das funções de um processo mais amplo de mentoria.

Talvez em razão desta fluidez entre ambas as práticas, alguns autores tenham optado pela adoção do termo *coach/mentor* (NOGUEIRA, 2011) ou *coach-mentor* (PORTNER, 2008; PASK; JOY, 2007), o qual adoto também em minha dissertação. Operando com a compreensão em Pask & Joy (2007, p.245) de que "[...]mentoria e *coaching* são vistos como distintos mas complementares e fases mutuamente indispensáveis de um processo integrado de auxílio que é focado a todo tempo no indivíduo"³⁸, entendo como crucial³⁹ o hífen entre os termos.

Adiciono a esta percepção o fato de que, em uma revisão de pesquisas sobre práticas para o desenvolvimento docente contínuo na Inglaterra, Cordingley & Buckler (2012, p.217) mencionam que

[a]lguns pesquisadores se referiram ao elemento colaborativo [entre professores] como *peer support*, outros como *peer coaching*, e ainda outros como *collaborative inquiry* ou *conferencing*⁴⁰. Do mesmo modo, as contribuições de especialistas foram diversas vezes rotuladas como *coaching*, *tutoring*, *mentoring* e *conferencing*. O que era comum em cada caso era uma contínua relação de desenvolvimento profissional entre pares ou pequenos grupos de colegas trabalhando para um desenvolvimento específico por meio do apoio tanto de colegas quanto de especialistas⁴¹ (grifos no original).

³⁸ "[...] mentoring and coaching are seen as distinctive but complementary and mutually indispensable phases of an integrated helping process that is focused throughout on the individual[...]."

³⁹ Conforme aponta o título do capítulo em que Pask & Joy (2007) discutem o tema: "The crucial hyphen" (p. 245).

⁴⁰ Volto a mencionar que a manutenção dos termos em inglês é uma escolha consciente, dada a ausência de termos equivalentes em português.

⁴¹ "[s]ome researchers referred to the collaborative element [among teachers] as *peer support*, others as *peer coaching*, and still others as *collaborative inquiry* or *conferencing*. Similarly, the specialist contributions were variously labeled *coaching*, *tutoring*, *mentoring* and *conferencing*. What was common in each case was a sustained professional development relationship between pairs or small groups of colleagues working to specific development through both peer and specialist support".

Desta forma, entendo que ainda mais importante que os termos utilizados são as práticas que eles nomeiam. É com este espírito que analiso iniciativas formais ou informais para o desenvolvimento de professores que atuam no programa investigado, tendo em vista a possível contribuição destas para a implantação de novas práticas para o ensino-aprendizagem de inglês propostas pela rede municipal promotora do programa, em parceria com um curso de línguas.

Por isso, ainda que não sejam nomeadas *coaching* ou mentoria, analiso estas iniciativas e sua possível contribuição para o desenvolvimento dos professores atuantes no programa investigado a partir do construto *coaching*-mentoria discutido neste capítulo. Faço isso tendo em vista a importância de tais práticas colaborativas no desenvolvimento de professores capazes de constantemente revisitar seus modos de ensinar-aprender e buscar aprimorá-los para um "[...] controle crescente sobre o processo de aprendizagem [...]"⁴² (CORDINGLEY; BUCKLER, 2012, p.217).

2.3. O capítulo em resumo

Neste capítulo, expus os fundamentos teóricos com que opero para observar práticas formais ou informais para o desenvolvimento de professores que atuam no programa que investigo. Para tanto, discuti o desenvolvimento do professor (MORUZZI; PÁTARO; PÁTARO, 2010; NONO; MIZUKAMI, 2006), apontando para a fluidez da experiência docente (NONO; MIZUKAMI, 2006), bem como para a imprevisibilidade que caracteriza a sala de aula (LINDGREN; MORBERG, 2012; TANCREDI, 2009). A partir destas compreensões, advoguei pela necessidade de práticas para o desenvolvimento docente que fossem colaborativas de modo a levar ao aprimoramento da atuação do professor no contexto educacional em que este se insere.

Antes de discutir o que entendo por práticas efetivamente colaborativas e voltadas para o aprimoramento e bem-estar do professor, no entanto, expus aquelas que têm falhado no propósito de contribuir para o desenvolvimento docente (TIMPERLEY et al., 2007; NÓVOA, 1999). Feitas estas considerações, discuti a importância do elemento colaborativo em práticas para o desenvolvimento do professor (PASSOS; ANDRADE, 2010; FERREIRA; MIORIM, 2004; NÓVOA, 1999), diferenciando-o da

⁴² "[...an] increasing control over the learning process [...]"

cooperação (PASSOS; ANDRADE, 2010), na qual o professor tem, mais uma vez, sua voz abafada pela de um dito especialista.

Tendo apontado para o conceito de práticas colaborativas, propus dois processos que me parecem exemplificar tal conceito e contribuir, por isso, para o desenvolvimento do professor. Discuti, então, as práticas de *coaching* e mentoria, ressaltando antes a necessidade de mais pesquisas neste campo, especialmente quando voltadas para o ensino (FLETCHER, 2012; NOGUEIRA, 2011; SILVA, 2008; EBY; RHODES; ALLEN, 2007). Em seguida, discuti cada um dos termos separadamente.

Ao abordar a prática de *coaching*, discuti sua conceituação e princípios norteadores (NOGUEIRA, 2011; BARKLEY; BIANCO, 2010; PORTNER, 2008; PASK; JOY, 2007; VACILOTTO; CUMMINGS, 2007; SHOWERS; JOYCE, 1996). Levei em consideração ainda suas contribuições (BARKLEY; BIANCO, 2010; SHOWERS; JOYCE, 1996) para professores dos mais variados perfis (BARKLEY; BIANCO, 2010; LU, 2010; VACILOTTO; CUMMINGS, 2007), bem como as etapas do processo: pré-observação, observação e pós-observação (BARKLEY; BIANCO, 2010).

Também com o termo mentoria, mencionei conceituações e princípios norteadores (BECHER; NICOLAIDES, 2013; BARKLEY; BIANCO, 2010; PORTNER, 2008; PASK; JOY, 2007; VACILOTTO; CUMMINGS, 2007), como por exemplo o desenvolvimento de uma relação que envolva confiança mas não dependência. Discuti ainda modelos de mentoria (PORTNER, 2008), bem como funções básicas de um mentor (PORTNER, 2008), fatores que interferem no modo como a relação mentor-mentorado-representante institucional é construída. Outro fator que influencia na construção da relação de mentoria, a "opção" por práticas formais ou informais (MULLEN, 2012; EBY; RHODES; ALLEN, 2007), também foi discutido neste capítulo.

Por fim, apontei para os contornos fluidos entre as práticas de *coaching* e mentoria, notados também por outros autores (BECHER; NICOLAIDES, 2013; NOGUEIRA, 2011; BARKLEY; BIANCO, 2010). Mencionei ainda que, talvez em função de tal fluidez, e de sua intercambialidade em diversas conceituações, alguns autores têm optado por integrar os dois construtos (PORTNER, 2008), e tornar isso

explícito ao juntar os termos (NOGUEIRA, 2011; PORTNER, 2008, PASK; JOY, 2007), tal qual faço ao adotar *coaching*-mentoria em minha dissertação. Justifiquei esta escolha não só em função da fluidez mencionada, mas também em razão de meus objetivos de pesquisa, nos quais a existência de práticas colaborativas que contribuam para o desenvolvimento efetivo do professor parece mais importante que os termos que as nomeiem (CORDINGEY; BUCKLER, 2012).

Feitas estas considerações, dou prosseguimento à dissertação, me encaminhando para o capítulo no qual contextualizo espaço e participantes de pesquisa.

3. Contexto e Participantes de Pesquisa

Neste capítulo, procuro delinear o contexto que foi delimitado à medida em que a pesquisa era desenvolvida. A fim de melhor explicitá-lo, divido o capítulo em cinco seções.

Na primeira seção, descrevo brevemente o espaço que investiguei para a geração dos dados. Busco, por isso, apresentar o programa para o qual voltei meu olhar, mencionando suas propostas de ensino e de desenvolvimento docente. Tendo descrito brevemente o contexto, me encaminho para a segunda seção, na qual procuro traçar um panorama de quem são os profissionais atuantes no programa a compor meu grupo de participantes de pesquisa: professores recém-efetivados e professores já atuantes em sala de aula.

Uma vez apresentados programa sob investigação e participantes de pesquisa, falo de como eles se relacionam. Na terceira seção, ocupo-me, portanto, de especificidades do programa que investigo em relação a outros contextos de ensino de inglês regular público e de como tais especificidades são percebidas pelos professores ali atuantes. Em função destas especificidades e entendendo que processos para o desenvolvimento docente são importantes para o bem-estar e a melhor atuação do professor, procuro, na quarta seção deste capítulo, citar a que práticas (formais ou informais) o professor que exerce atividade no programa de ensino de inglês para crianças de uma rede municipal do estado do Rio de Janeiro pode recorrer para seu desenvolvimento. Esta quarta seção trata, portanto, dos elementos que terão foco em meu capítulo de análise dos dados.

Por fim, encerro o capítulo com um resumo de todas as discussões na quinta seção.

3.1. O contexto de pesquisa

Com base na compreensão de que o ensino público deveria ser o espaço da qualidade, possibilitando aos estudantes meios para uma formação crítica e responsiva às demandas contemporâneas (MOITA LOPES, 2006, p.93), entendo que é possível vislumbrar tal qualidade a partir do engajamento dos diversos atores sociais. Entre

pesquisadores, acredito que a contribuição está na possibilidade de investigação e problematização de contextos de ensino público e das diversas práticas ali percebidas.

No intuito de entender estratégias de desenvolvimento de professores que poderiam ser instrumentos de implantação a contribuir para a qualidade do trabalho docente, situo como espaço para a geração dos dados de minha pesquisa aquele que chamo "o programa", proposto por uma Secretaria Municipal de Educação do estado do Rio de Janeiro em 2009, por meio de Decreto oficial publicado pela respectiva imprensa oficial, e iniciado em 2010.

Partindo de informações contidas na página da Secretaria de Educação a que está vinculado o programa para o qual lanço meu olhar, vemos que ele é descrito como tendo por objetivo "intensificar e estender o ensino de inglês nas escolas da Prefeitura" e, para isso, "[o]s **alunos do 1º ao 5º Ano** têm uma aula semanal do idioma, enquanto os estudantes do 6º, 7º e 8º Ano têm dois tempos semanais de inglês, com **ênfase na conversação**⁴³ (...)" (Acesso em 04 março de 2013, grifos meus)⁴⁴.

A partir desta descrição, é possível notar duas especificidades do programa que investigo. Conforme se lê no excerto exposto, o programa caracteriza-se pelo ensino de inglês desde as primeiras séries do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), tendo, por isso, uma proposta de ensino de línguas estrangeiras para crianças (LEC). Além disso, o programa propõe um ensino com ênfase no desenvolvimento da habilidade oral em língua inglesa ("ênfase na conversação").

Justificadas a partir dos objetivos de preparar os alunos para que estejam aptos a se comunicar oralmente em língua inglesa durante os eventos esportivos em 2014 (Copa do Mundo) e 2016 (Olimpíadas), estas propostas parecem ser menos correntes em outros contextos de ensino regular público. Talvez por esta peculiaridade, as propostas

⁴³ Conforme professores atuantes no programa que investigo mencionaram em entrevistas, é projeto da secretaria de educação do município que abriga o referido programa que os tempos de aula sejam progressivamente ampliados até que todas as turmas tenham dois tempos de aula de inglês por semana, em lugar de apenas um, como ocorre atualmente nas séries mais iniciais.

⁴⁴ A fim de garantir o anonimato dos envolvidos nesta pesquisa, os sites e documentos utilizados como referência para a contextualização do programa que investigo não serão revelados quando sua apresentação permitir de alguma forma a identificação do próprio programa ou de participantes desta pesquisa.

nem sempre são realizadas com conforto e confiança pelos professores que atuam no programa, conforme exporei mais adiante.

Além da proposta menos corrente de ensino, este programa para o qual voltei meu olhar, de uma rede municipal do estado Rio de Janeiro e com proposta de ensino de inglês para crianças, também "promove total interação entre os docentes de língua inglesa e fornece amplo apoio pedagógico, através de encontros de capacitação [...]" (Acesso em 23 de agosto de 2014), segundo informação incluída em outro material referente ao programa.

Desta forma, a escolha do programa descrito para a geração de dados deve-se ao modo como certos aspectos comumente associados ao ensino público são postos em questão a partir de sua proposta de ensino de LEC e de desenvolvimento da habilidade oral em ILE no contexto de ensino escolar regular. A possibilidade de fricção entre práticas/crenças já estabelecidas e propostas de ensino pouco correntes ao menos na educação regular pública do estado do Rio de Janeiro me instigaram a verificar de que modo o professor é orientado para estas práticas às quais não está talvez habituado, e como as orientações são percebidas por ele, em termos de contribuição para sua atuação em sala de aula.

3.2. Os participantes de pesquisa

Nesta seção, são apresentados aqueles que contribuíram para este estudo ao discutirem em entrevistas suas perspectivas em relação ao programa onde atuam e a práticas formais e informais para seu desenvolvimento no âmbito deste ambiente de trabalho: os participantes de pesquisa.

Para isso, organizo a seção em dois momentos. No primeiro, menciono brevemente quem são, em termos de categorias, meus participantes de pesquisa e por que razões entendo que eles contribuiriam para a reflexão a respeito dos questionamentos que venho apresentando ao longo da dissertação. No segundo momento, apresento cada um dos participantes. Ao apresentá-los, procuro mencionar sua formação acadêmica, sua experiência profissional, sua relação com o programa onde atuam e o qual investigo, e suas vivências e expectativas em relação ao ensino para crianças, o desenvolvimento da habilidade oral em língua inglesa no contexto de ensino regular etc.

3.2.1. Os critérios para a seleção dos participantes de pesquisa

Com o objetivo de investigar processos colaborativos para o desenvolvimento do professor de inglês que exerce atividade no programa investigado, defini como participantes de pesquisa para este estudo, a partir dos referenciais de *coaching-mentoria* em ensino (NOGUEIRA, 2011; BARKLEY; BIANCO, 2010, por exemplo), aqueles que participam de práticas formais ou informais para seu próprio desenvolvimento: os professores que atuam no programa de ensino de inglês para crianças, com foco no desenvolvimento da habilidade oral, em uma rede municipal de ensino do estado do Rio de Janeiro. Para a seleção destes participantes, me aliei à perspectiva de Saccol (2009, p.265), para quem:

...o critério para a seleção de uma 'amostra' é a consistência e contribuição de cada sujeito com novos dados. Vão se acessando os atores principais até o ponto da saturação, isto é, quando novos indivíduos ou casos não apresentarem nada de novo, nenhuma nova informação relevante à pesquisa. A quantidade de pessoas e os perfis a serem acessados são definidos de forma flexível, na medida em que o pesquisador 'mergulha' no contexto pesquisado.

Conforme propõe Saccol (2009), o número de participantes a contar suas experiências com o programa que investigo e com práticas para seu desenvolvimento docente foi estabelecido a partir de minhas necessidades de buscar novos esclarecimentos para as perguntas propostas no capítulo de introdução:

a) *Como os professores atuantes no programa investigado se preparam/são preparados para atuar na implantação de um novo projeto pedagógico?*

b) *A preparação é percebida como satisfatória pelos professores? Por quê?*

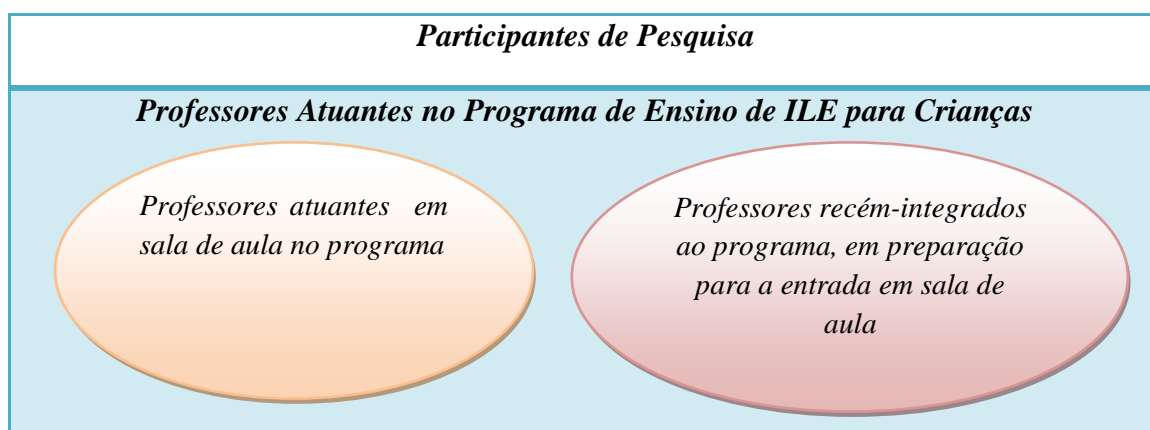
Influíram ainda aspectos como a disponibilidade de cada professor para participar de cada uma das etapas de pesquisa, a acessibilidade da pesquisadora a eles e a intenção de formar um grupo com experiências docentes e *backgrounds* institucionais diversificados. Os participantes de pesquisa são, por isso:

a) ***Professores recém-integrados ao programa investigado e em preparação para sua primeira entrada em sala de aula:*** a fim de que eu pudesse investigar suas expectativas em relação ao programa investigado e aos processos de desenvolvimento docente propostos institucionalmente, além de outros processos a que os professores recorram

costumeiramente para seu desenvolvimento (e que possam contribuir para sua atuação no programa de ensino-aprendizagem de inglês para crianças de que fazem parte);

b) Professores já atuantes no contexto em questão: a fim de que eu pudesse verificar suas impressões a respeito do programa investigado e dos processos para o desenvolvimento docente nele implementados formal ou informalmente.

Uma vez que meus espaços de investigação envolvem tanto práticas formais quanto informais de desenvolvimento docente, entendo que os papéis de orientador-orientado não são fixos. Nas práticas colaborativas informais ocorridas no grupo fechado do *facebook*, por exemplo, o papel de profissional envolvido no desenvolvimento de professores que atuam no programa é exercido pelos próprios professores, que se alternam no papel de orientador ou de orientado conforme a situação. Desta forma, procuro não definir *a priori* as funções de meus participantes, tratando-os de modo mais genérico como professores cujas práticas se dão no âmbito do programa que investigo, mas entendo que estes podem ser também, em dados momentos, profissionais que atuem informalmente para o desenvolvimento de seus colegas no referido espaço.



Quadro 1. Participantes de pesquisa

3.2.2. Uma descrição dos participantes de pesquisa

Nesta subseção, traço os perfis de meus participantes de pesquisa. Para a elaboração destes perfis, foram utilizados dados gerados nas entrevistas de que cada professor participou. Nas entrevistas, cada participante era convidado a se apresentar, mencionando nome, formação acadêmica e experiência profissional, aspectos que serão mencionados em todos os perfis. Ainda, ao longo das entrevistas, os participantes

puderam mencionar também sua relação com práticas características do programa que investiguei (ensino de LEC, desenvolvimento de habilidade oral em língua inglesa etc.), experiências com processos de mentoria ou de observação de aula em empregos anteriores etc. Tais dados foram também incluídos nos perfis que seguem, uma vez que parecem importantes para a compreensão da relação dos participantes com processos para o desenvolvimento docente no programa onde atuam.

Neste momento, considero importante mencionar que, embora eu apresente neste espaço apenas os professores a quem pude entrevistar, são também participantes de minha pesquisa aqueles que realizaram postagens ou comentários em um grupo fechado da rede social *facebook*, destinado a professores de inglês do município que abriga o programa investigado, e autorizaram minha utilização destes materiais para fins de pesquisa. Com estes professores, entretanto, não foi possível um contato mais próximo, o que me impede de traçar seus perfis aqui.

Feitas estas considerações, apresento a seguir Julia, Débora, Lília, Larisse, Miranda, Eva, André, Janaína e Genaro⁴⁵, os participantes que compõem esta pesquisa.

3.2.2.1. Julia

Julia graduou-se em Letras em uma universidade federal do Rio de Janeiro, tendo concluído a licenciatura em 2011. Em 2013, iniciou mestrado na área de Linguística.

Sua prática como professora envolve atuação em dois cursos de línguas com metodologias diferentes. Em um deles, com metodologia envolvendo tradução, Julia atuou por dois anos; no outro, com abordagem comunicativa, Julia lecionou por seis meses. Há cerca de um ano, Julia ensina em uma escola particular de Ensino Fundamental.

Embora tenha realizado algumas atividades docentes durante sua graduação, o que inclui uma breve participação em um projeto de ensino de línguas na universidade onde se formou, Julia menciona que, para não atrapalhar seus estudos, não permanecia

⁴⁵ Todos os participantes citados nesta dissertação tiveram seus nomes alterados a fim de que suas identidades fossem preservadas.

nestes empregos. Por isso, segundo mencionou em entrevista, é possível dizer que atua ininterruptamente como professora há por volta de três anos.

Em suas experiências como professora de inglês, Julia atuou com diversas faixas etárias, "desde crianças de 8 anos de idade, passando por pre-teens, teens, young adults e seniors (fofos)", embora "não gost[e] de crianças pequenas pq[sic] fazem mta[sic] bagunça e eu não tenho paciência" (EE2PI). Deste modo, processos de desenvolvimento docente que orientassem Julia quanto ao trato com crianças talvez pudessem lhe interessar, uma vez que o programa em que a professora começará a atuar inclui este alunado mais jovem.

Ao longo da carreira que vem construindo e antes de ingressar no referido programa, Julia teve ainda a oportunidade de participar de processos para o desenvolvimento do professor. Estes processos, segundo ela, no entanto,

[...] eram com base naquela pressão de observação de aulas (o que me deixava tensa) pq[sic] ficava no ar uma certa ameaça de que quem não fosse bem teria que fazer o treinamento de novo (obs.: entre os profs[sic] isso não é bem visto, então td[sic] mundo ficava com medo, horrível). É desejável, mas eu acho que a maneira como faziam não era legal (EE2PI).

Apesar de sua relação menos confortável com processos para o desenvolvimento docente no curso onde atuou, Julia menciona que tais processos são "algo de que eu sinto muita falta...alguma coisa tipo aquelas orientações do {curso de línguas promovido pela universidade onde se formou}". Assim, entendo que é possível inferir que Julia pode ter expectativas positivas em relação a processos para o desenvolvimento docente, mas receie processos que envolvam a observação de suas aulas, temendo julgamentos como os a que estava sujeita enquanto atuava em um curso de línguas.

Atualmente, Julia é professora recém-concursada do município que propõe o programa investigado, tendo sido aprovada em etapas de concurso realizadas em 2013. Embora já tenha participado da capacitação inicial de professores, promovida de 4 a 18 de novembro de 2013, Julia ainda não iniciou sua atuação como professora de inglês no referido contexto mas demonstrou, durante a entrevista, entusiasmo diante desta nova fase.

A contribuição de Julia para esta pesquisa envolveu sua participação na segunda etapa de entrevistas (EE2PI), que antecedeu as capacitações iniciais de que participou como professora em preparação para a primeira entrada em sala de aula.

3.2.2.2. *Débora*

Débora formou-se como professora de inglês em uma universidade federal do Rio de Janeiro, tendo concluído a licenciatura em 2011.

Recém-concursada de inglês do município que abriga o programa pesquisado, Débora foi aprovada em concurso realizado em 2013 e, assim como Julia, aguarda convocação para entrar em sala de aula. Ainda como a outra participante de pesquisa, Débora já frequentou a capacitação inicial promovida pela Secretaria de Educação do município em parceria com um curso livre de línguas e, durante entrevistas a respeito, demonstrou entusiasmo diante desta nova experiência profissional.

Além do programa em que irá lecionar para turmas a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Débora já atuou como professora de inglês em um curso livre de línguas durante um ano. E, enquanto aluna da graduação, Débora lecionou, durante três anos, em um projeto de ensino de línguas da universidade onde se formou.

Como professora de inglês, Débora chegou a atuar com crianças, a respeito das quais comenta que

são fofas, lindas e as meninas te tem como ídolo, **mas te enlouquecem rs principalmente se for uma turma grande não me sinto preparada para lidar com elas, pois sei que elas exigem uma abordagem toda diferente e especial** {o curso onde atuou} oferecia workshop pra dar dicas e técnicas de como ensinar inglês[sic] numa turma de criança, mas infelizmente eu não pude comparecer no dia certamente seria válido se eu pudesse ter ido, pq[sic] **criança é diferente de adulto** (EE2PI - 2ª entrevista, grifos meus).

Conforme o excerto sugere, processos para o desenvolvimento de Débora deveriam incluir momentos para pensar o ensino de LEC. Considerando-se certo receio da professora em lidar com as especificidades de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente em turmas com muitos alunos como costuma ocorrer em salas de aula escolares, e a possibilidade de que este público venha a se tornar seu alunado, considero importante que Débora encontre o suporte necessário para traçar

estratégias e reflexões que lhe permitam lidar com estes alunos de maneira confiante e confortável.

Em suas duas experiências profissionais, Débora vivenciou processos também para o desenvolvimento docente promovidos pelos cursos onde atuou. A respeito destas experiências, Débora menciona que "[m]inha experiência prof.[sic] foi boa tb[sic], me senti feliz de ter trabalhado {no curso}, pelo respeito e credibilidade da empresa, porém **não me sentia confortável, pois meu mentor parecia não gostar do meu jeito...**" de modo que "...{no curso} existe o mentor, ele é a pessoa que serve pra isso...pra t eorientar[sic]/mas eu não me sentia à vontade, então **ele era a última pessoa a quem eu recorria** rs." Débora menciona ainda que

o {projeto de ensino de línguas da universidade} foi legal, mas a verdade é que assim como os cantores falam que toda vez que sobrem(sic) a=no(sic) palco dá frio na barriga

eu me sinto da mesma forma em sala...

mesmo com 3 anos de {projeto de ensino de línguas da universidade em que se formou} e 1 de {curso de línguas}, sempre ficava com frio na barriga...não sei se por insegurança, ou se tinha a ver com minha relação com cada turma em si (EE2PI - 2ª entrevista, grifos meus).

Assim, Débora parece unir a um só tempo a necessidade de mais práticas que contribuam para o seu desenvolvimento e bem-estar na profissão com o receio de que nestas práticas estejam embutidos julgamentos quanto à sua atuação, reforçando, desta forma, a importância da distinção entre avaliação e orientação em processos para o desenvolvimento do professor.

A contribuição de Débora para esta pesquisa envolveu a participação em duas entrevistas durante a segunda etapa, com professores recém-ingressantes no município (EE2PI).

3.2.2.3. Lília

Lília atua como professora de inglês desde 2005, quando ainda cursava graduação em Inglês/Literaturas por uma universidade estadual do Rio de Janeiro.

Sua experiência docente inclui a atuação em três cursos livres de línguas, em um curso livre de línguas promovido pela universidade onde se formou, e em um curso livre em parceria com a Secretaria de Educação do município que abriga o programa discutido ao longo desta dissertação. A respeito deste último curso livre, Lília menciona

que "era um número limitado de alunos, eram vinte, tal e era... não era obrigatório, né, era um curso à parte" (EE1), o que contrasta com sua experiência como professora no programa investigado, sendo este o primeiro espaço escolar em que a professora atua. Após dois anos de sua entrada no município, Lília passou a lecionar também como professora do estado.

Atuando no referido programa municipal há dois anos e meio, Lília já deu aula para turmas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental. Durante este mesmo período, ela participou de uma capacitação inicial, com duração de uma semana, e de cinco revitalizações de quatro horas cada⁴⁶.

As contribuições de Lília para esta pesquisa envolveram a participação em todas as etapas de entrevistas (EE1, EE2PA, EE3). Em função da disponibilidade da participante, a terceira etapa de entrevistas foi realizada virtualmente, com o auxílio de uma *webcam*.

3.2.2.4. Larisse

Larisse formou-se em Letras Português/Inglês por uma universidade federal do Rio de Janeiro no período entre 2008 e 2009, e realizou duas especializações concomitantes, sendo uma na área de literaturas e outra em estudos de língua inglesa. Tendo concluído as especializações, realizadas em universidades distintas, a participante iniciou mestrado em estudos relativos à linguagem, também já finalizado. Atualmente, Larisse cursa doutorado na mesma área.

Atuando há três anos no programa municipal aqui investigado, Larisse já participou de por volta de quatro ou cinco revitalizações. Além de no município que abriga o programa discutido ao longo desta dissertação, a participante lecionou em outras escolas, tendo sido professora contratada de inglês em turmas de Ensino Fundamental e Médio em uma escola federal por dois anos, e atuado como professora de uma escola particular com, segundo a professora, proposta alternativa de ensino. Sua

⁴⁶ Ao ingressarem no município e serem integrados ao programa investigado nesta dissertação, os professores de inglês participam de uma capacitação com duração aproximada de uma ou duas semanas. Uma vez inseridos no programa e já atuando em sala de aula, os professores participam de revitalizações semestrais com duração de um turno.

experiência profissional inclui também a atuação em cursos livres de línguas nas universidades onde realizou seus estudos.

Apesar de ensinar para crianças do 1º ao 5º ano no programa municipal onde atua, Larisse ressalta que

eu tenho, EU particularmente, tenho muita dificuldade de trabalhar com o primeiro ano porque eu não sei dar aula sem a palavra escrita. [...] EU tenho essa dificuldade, eu não sei se outros [+] professores têm [+] conforme ãh, a série vai aumentando, eu já trabalho bem melhor (Larisse, EE1).

Deste modo, apesar de a professora ter uma formação vasta e uma experiência docente variada, o ensino para crianças parece se apresentar como um desafio, de modo que processos que contribuíssem para seu desenvolvimento neste sentido poderiam ser bem-vindos.

As contribuições de Larisse para esta pesquisa envolvem participação em todas as etapas de entrevista (EE1, EE2PA, EE3) e a sugestão, na primeira fase de entrevistas, de outros professores que se tornaram também participantes de minha pesquisa.

3.2.2.5. *Miranda*

Miranda graduou-se em Português/Inglês em uma universidade federal do Rio de Janeiro. Durante três anos de sua graduação, a participante atuou como monitora em disciplinas de inglês de sua graduação e iniciou sua atividade docente em um curso livre onde permaneceu até se formar. Após licenciatura, a professora ingressou em um curso de mestrado, já concluído.

Tendo concluído sua graduação e iniciado o mestrado, Miranda atuou como professora de um curso livre de línguas promovido pela instituição onde realizou o curso de pós-graduação. Ainda durante este período, Miranda começou a lecionar em escolas, o que inclui uma escola tradicional de grande porte do Rio de Janeiro e o programa discutido ao longo desta dissertação.

No programa, Miranda atua há quase quatro anos, tendo participado de por volta de três ou quatro capacitações/revitalizações.

As contribuições de Miranda para esta pesquisa envolveram a participação na primeira (EE1) e na segunda etapa (EE2PA) de entrevistas.

3.2.2.6. *Eva*

Eva graduou-se em Português/Inglês em uma universidade federal do Rio de Janeiro em 2010 e, no mesmo ano, iniciou sua atuação em escolas ao ser admitida em concurso para professores de inglês do município que abriga o programa de ensino de inglês desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, espaço de investigação no presente estudo. Embora este programa tenha sido a primeira experiência de Eva em escolas, seu trabalho como professora de inglês iniciou-se anos antes. Isso porque em 2007 a participante iniciou seu ofício em um curso livre de línguas e em um projeto de ensino de línguas promovido pela instituição onde se graduou.

A respeito do programa investigado, Eva menciona que

[...] assim que eu entrei, não avisaram à gente pelo edital que tinha esse projeto. Então, quando a gente, a primeira turma que passou, eles é, apresentaram esse projeto e nós ficamos assim, assustados, porque a gente não sabia que ia trabalhar com crianças. Muitos desistiram, mas eu olhei "ah, vou tentar, eu nunca trabalhei, né?" (Eva, EE1).

Apesar deste susto inicial, Eva não reportou grandes dificuldades em lidar com crianças.

Uma vez inserida no programa, Eva já participou de uma capacitação inicial e de algumas revitalizações, embora não tenha sido possível precisar o número das últimas.

Suas contribuições para esta pesquisa envolveram a participação na primeira etapa de entrevistas (EE1). Em função da disponibilidade da participante, esta etapa de entrevista foi realizada virtualmente, com o auxílio de uma *webcam*.

3.2.2.7. *André*

André graduou-se em Português/Inglês em uma universidade federal do Rio de Janeiro e iniciou especialização em Linguística Aplicada em outra instituição pública de ensino do Rio de Janeiro, estando em processo de feitura da monografia.

Sua atuação profissional inclui o trabalho em cursos livres de línguas desde os dezoito anos de idade, e, após formado, o ensino de inglês exclusivamente em escolas.

A motivação de André para começar a atuar no município que hospeda o programa discutido ao longo desta dissertação, segundo o professor, foi o "[...] sonho de

entrar pro município pra trabalhar em escolas PÚBLICAS [+] e aí, com a vontade de querer ensinar ACHANDO que seria a mesma coisa que é em curso de inglês que me fez que me [+] que me deu ânimo pra poder fazer concurso e entrar no município".

André trabalha como professor de inglês no programa municipal há dois anos, tendo participado de quatro capacitações/revitalizações.

As contribuições de André para esta pesquisa incluíram a participação na segunda (EE2PA) e na terceira etapa (EE3) de entrevistas, uma vez que o contato com este participante ainda não havia sido estabelecido no período de contextualizações a respeito do programa aqui investigado (EE1).

3.2.2.8. Janaína

Janaína graduou-se em Português/Literatura Inglesa por uma universidade do estado do Rio de Janeiro. Além desta formação acadêmica inicial, a participante realizou duas especializações voltadas para o ensino, e cursa mestrado, com pesquisa motivada por suas vivências no município que abriga o programa investigado nesta dissertação.

Como professora, Janaína atua desde 2008, tendo lecionado tanto em escolas quanto em cursos de línguas. Sua trajetória em escolas envolve o ensino em um colégio de aplicação (junto a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental), em uma escola técnica (ensinando a alunos de Ensino Médio) e no município. Ainda, Janaína mencionou já ter atuado como coordenadora pedagógica em um curso de línguas.

No município, Janaína trabalha desde 2011, o que resultou em sua participação em cinco capacitações/revitalizações.

Suas contribuições para esta pesquisa envolveram a participação tanto na segunda quanto na terceira etapa de entrevistas (EE2PA e EE3, portanto), uma vez que o contato com a participante não havia sido estabelecido por mim na primeira etapa de pesquisa (EE1).

3.2.2.9. Genaro

Genaro graduou-se em Letras Português/Inglês em uma universidade federal do Rio de Janeiro. À sua graduação, seguiu-se, na mesma instituição, um curso de

especialização com foco na produção e leitura de textos. Tendo concluído a especialização, Genaro iniciou curso de mestrado, também já concluído, em outra instituição, onde agora cursa seu doutorado. Em todas estas etapas de sua formação, o participante procurou voltar de alguma forma seu olhar para o ensino e, a respeito do mestrado, comenta que

[...] foi maravilhoso, mudou minha vida [+] é, profissionalmente porque me mudou intelectualmente. Acho que o mestrado foi um momento em que pude conversar com pessoas interessantes, debater coisas interessantes, ler coisas interessantes. Eu não fiz diretamente nada ligado à minha prática, eu não posso dizer "ah, sim, isso aqui é minha prática". Mas, é, sim, **influenciou muito minha prática por eu ter tido oportunidade de pensar coisas diferentes, abrir minha mente e pensar educação de modo diferente** (EE3, grifos meus).

O professor indica, portanto, a importância também de cursos vinculados à universidade para seu desenvolvimento na profissão em que atua ⁴⁷.

No que tange à experiência profissional, Genaro menciona ter atuado em grande parte dos cursos de línguas do Rio de Janeiro, além de dar aulas particulares e lecionar em dois municípios do Rio de Janeiro, sendo um deles o que implementa o programa aqui investigado.

Apesar de sua experiência diversificada, Genaro conta que a entrada no município que abriga o programa discutido nesta dissertação representou seu primeiro contato com o espaço público de ensino e que "eu não tinha o menor conhecimento do que seria a escola pública [...] o que eu sabia era a versão mais preconceituosa [...] escola pública, eu nunca tinha entrado, eu não sabia o que era" (EE3), embora esta visão tenha sido repensada ao longo de sua trajetória e hoje ele se percebe como "professor educador do ensino público".

Genaro mencionou ainda lecionar no referido programa desde os primeiros anos de sua implementação, o que caracteriza mais de três anos de atuação, portanto. Ao longo destes anos, Genaro participou de por volta de 5 ou 7 revitalizações.

⁴⁷ Uma vez que não é foco de minha pesquisa investigar especificamente o papel da formação acadêmica na atuação e no bem-estar docente, não me deterei neste aspecto ao longo da presente dissertação. Reforço, contudo, a fala de Genaro quanto à contribuição de tais cursos para o desenvolvimento do professor direta ou indiretamente.

As contribuições de Genaro incluíram a participação nas etapas de pesquisa EE2PA e EE3, uma vez que o convite ao participante ainda não havia sido realizado por mim na primeira etapa de pesquisa (EE1).

3.2.2.10. Os participantes de pesquisa em resumo

A seguir, apresento uma tabela-resumo do perfil dos participantes da presente pesquisa:

<i>Participantes de Pesquisa - Perfil</i>			
<i>Nome</i>	<i>Formação Acadêmica; Experiência Profissional</i>	<i>Tempo no Programa</i>	<i>Nº de Capacitações/Revitalizações</i>
<i>Julia</i>	- Graduação, mestrado em andamento; - Cursos de línguas, escola particular (3 anos).	<i>Iniciante</i>	<i>1 capacitação</i>
<i>Débora</i>	- Graduação; - Cursos de línguas (4 anos).	<i>Iniciante</i>	<i>1 capacitação</i>
<i>Lília</i>	- Graduação; - Cursos de línguas, escolas públicas (9 anos).	<i>2 anos e meio</i>	<i>1 capacitação 5 revitalizações</i>
<i>Larisse</i>	- Graduação, especializações e mestrado, doutorado em andamento; - Escolas da rede pública e particular de ensino, cursos de línguas.	<i>3 anos</i>	<i>Por volta de 4 ou 5 capacitações/revitalizações</i>
<i>Miranda</i>	- Graduação, mestrado; - Cursos de línguas, escolas das redes pública e particular de	<i>Por volta de 4 anos</i>	<i>Por volta de 3 ou 4 capacitações/revitalizações</i>

	<i>ensino.</i>		
<i>Eva</i>	- <i>Graduação;</i> - <i>Cursos de línguas, rede municipal de ensino (7 anos).</i>	<i>4 anos</i>	<i>1 capacitação</i> <i>Nº de revitalizações não precisado</i>
<i>André</i>	- <i>Graduação, especialização em andamento;</i> - <i>Cursos de línguas, escolas (por volta de 8 anos).</i>	<i>2 anos</i>	<i>4 capacitações/revitalizações</i>
<i>Janaína</i>	- <i>Graduação, especializações, mestrado em andamento;</i> - <i>Escolas públicas, coordenadora pedagógica em curso de línguas.</i>	<i>Por volta de 2 anos</i>	<i>5 capacitações/revitalizações</i>
<i>Genaro</i>	- <i>Graduação, especialização, mestrado, doutorado em andamento;</i> - <i>Cursos de línguas, aulas particulares, escolas municipais.</i>	<i>Mais de 3 anos</i>	<i>5 a 7 capacitações/revitalizações</i>

Tabela 1. Resumo de perfil dos participantes

A partir da tabela apresentada, é possível afirmar que a maioria dos participantes já é atuante no programa investigado. Há, entretanto, duas participantes que, tendo passado no último concurso para o quadro de professores do município que abriga o programa, aguardam convocação e ainda não atuam, portanto, em sala de aula.

Dentre os professores que já lecionam no município em questão, é possível perceber que, dado o pouco tempo de implementação do programa discutido, todos têm vivências semelhantes em termos de quantidade de capacitações/revitalizações atendidas, tendo cada professor participado de aproximadamente 4 ou 5 capacitações/revitalizações.

No que diz respeito à formação acadêmica dos professores entrevistados, pode-se dizer que os participantes se dividem em dois grupos, sendo um composto por aqueles que realizaram cursos de pós-graduação após sua formação em licenciatura (totalizando 6 professores), e os que não mencionaram a frequência a cursos de pós-graduação, embora estes últimos estejam em menor número (sendo estes 3 professores). Cumpre ressaltar, no entanto, que mesmo entre os professores que mencionaram apenas seus cursos de licenciatura, é possível que haja os que ocasionalmente se engajam em outros processos de formação, como participação em palestras, por exemplo. Isto, entretanto, não chegou a ser mencionado ao longo das entrevistas. Ainda, embora quase todos os professores entrevistados do primeiro grupo (o dos que realizaram ou realizam cursos de pós-graduação) tenham se envolvido direta ou indiretamente em reflexões a respeito de práticas de ensino durante seus cursos de pós-graduação, cumpre lembrar que dada a infinidade de possibilidades e interesses envolvidos na escolha de um curso de pós-graduação, nem sempre esta relação entre formação acadêmica-reflexão sobre a sala de aula ocorre.

Por fim, no que diz respeito à experiência docente, o grupo oscila entre 3 e 10 anos de experiência, tendo todos os professores atuado em cursos de línguas. Em oposição à experiência em cursos livres, a maior parte dos professores não havia atuado em escolas antes de sua entrada no município que implanta o programa investigado e foram poucos os que relataram experiências semelhantes a *coaching*-mentoria ao longo de sua trajetória em docência. Além disso, entre os que relataram vivências com práticas de *coaching*-mentoria, pude perceber certo conflito entre o desejo de desenvolver-se e o receio de ser avaliado.

Feitas estas considerações, me encaminho para a seção na qual procuro relacionar estas vivências e expectativas dos professores atuantes no programa investigado às práticas que percebem em tal contexto de atuação docente.

3.3. As especificidades do programa investigado e os participantes de pesquisa

Nesta seção, procuro explorar as especificidades do programa que investigo ancorada tanto em falas dos professores que compõem o grupo de participantes de pesquisa quanto em reflexões teóricas. As especificidades discutidas neste capítulo envolvem: a) a proposta de ensino de inglês para crianças; b) a proposta de

desenvolvimento da habilidade oral em ILE; c) os contrastes de vivências e expectativas de professores e alunos.

3.3.1. A proposta de ensino-aprendizagem de inglês para crianças

Como exemplo de prática menos corrente no contexto educacional em que o programa que investigo se insere, é possível citar a proposta de ensino-aprendizagem de inglês desde as primeiras séries do Ensino Fundamental. Esta proposta, apesar de refletir uma tendência mundial (SIQUEIRA, 2011; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; ROCHA, 2010, 2006), responsiva à necessidade cada vez mais corrente de uso da língua inglesa como língua franca (GRADDOL, 2006) e, por isso também como língua de acesso aos mais variados discursos sobre os modos de estar no mundo – conforme constata-se nas Orientações Curriculares do referido programa, bem como em outros documentos oficiais que norteiam as perspectivas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para redes públicas, como os PCNs (1998) e as OCEMs (2006) –, não encontra respaldo nas leis que garantem e regulamentam o ensino-aprendizagem no país. Isso porque o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil é obrigatório somente a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, a partir do dito 6º ano (LDB, 1996, p.24, §5º).

Como consequência da não-obrigatoriedade do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras desde as primeiras séries da formação escolar, Rocha (2010, 2006) cita a ausência de parâmetros de ensino-aprendizagem para as escolas que optam por adotá-lo. Deste modo, ainda que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças seja cada vez mais frequente, especialmente no contexto privado, sua implementação nem sempre ocorre de modo satisfatório em relação à expectativa de uma formação que extrapole o mero ensinamento de estruturas linguísticas e permita o desenvolvimento de uma consciência cidadã por parte dos estudantes (ROCHA, 2006, p.18), conforme requisitado nas orientações que regulam as séries em que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é obrigatório (OCEM – LE, 2006; PCN – LE, 1998).

Outra ressalva que deve ser feita a propostas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças diz respeito à formação dos professores atuantes neste contexto. Isso porque, devido à não-obrigatoriedade do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças, este aspecto não é contemplado nos cursos de licenciatura em

Letras brasileiros (ROCHA, 2010; TONELLI, CRISTOVÃO, 2010). Conforme pude notar em entrevistas realizadas com professores atuantes no programa que investigo, a ausência de uma formação inicial que contemplasse as especificidades do público infantil foi percebida por alguns dos professores a quem entrevistei como uma lacuna significativa para sua atuação visto que este alunado mais jovem requer do professor conhecimentos além da formação linguística e das vivências docentes obtidas na faculdade, conforme procurarei expor a seguir.

Apesar da peculiaridade da implementação de uma proposta de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças das primeiras séries do Ensino Fundamental na rede pública (ROCHA, 2010, 2006), aqueles que prestaram o concurso municipal que culminou no programa mencionado ao longo desta dissertação não foram alertados de que seriam alocados neste contexto, ou mesmo que atuariam com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

[...]quando eu fiz o concurso **NEM eu sabia que era pra criança**. DEPOIS que a gente acabou o concurso [...] **isso não tava especificado no edital**. depois que acabou o concurso passou etc. que a gente foi ver ó, a gente vai dar aula pra criança, ferrou [+] é o projeto das olimpíadas (Larisse, EE1, grifos meus).

[...] **assim que eu entrei, não avisaram à gente pelo edital que tinha esse projeto**. [...] nós ficamos assim, assustados, porque **a gente não sabia que ia trabalhar com crianças**. Muitos desistiram, mas ele olhei, ah, vou tentar, eu nunca trabalhei, né? (Eva, EE1, grifos meus).

A reação, conforme se nota nos excertos expostos, foi de espanto e receio dos professores em lidar com este novo público, visto que "[...] pra dar aula pra criança não é qualquer pessoa [...]" (Larisse, EE1). O incômodo de Larisse, conforme apontei com base em teorizações, pode ser justificado pela falta de tradição no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças em escolas públicas do Rio de Janeiro, como participantes mencionam a seguir:

[...] nunca tinha tido aula pra crianças do município tinha tido aula de inglês, sabe? então, foi a primeira vez. [...] (Miranda, EE1).

[...] muitos ali como eu NUNCA tinham dado aula pra crianças (Eva, EE1).

[...] **não é qualquer PESSOA que consegue dar aula pra criança. muito menos uma pessoa que não foi preparada praquilo** [+] e acho que o projeto não olhou muito pra isso [+] até porque **num teria profissional** [...] (Beatriz: pra isso) pra isso! entendeu? co **de onde que vai sair esse tanto de professor de inglês que esteja capacitado pra dar aula de inglês comunicativa para crianças?** (Beatriz: uhum) entendeu? é complicado. (Larisse, EE1, grifos meus).

Para além da falta de experiência prática no ensino-aprendizagem de inglês para crianças no contexto escolar, é preciso considerar a lacuna também na formação inicial destes professores. Deste modo, as falas de Rocha (2010) e de Tonelli & Cristovão (2010) quanto ao fato de o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças (LEC) não ser contemplado em cursos de licenciatura em inglês encontra eco nos excertos a seguir:

[...] porque criança é muito sensível, **criança tem que ter um TATO que a gente não vê na pedagogia da [...] na universidade (...)** (André, EE3, grifos meus).

[...] **eu comecei a faculdade em dois mil e cinco e estudei, né, tipo assim investi na minha formação até dois mil e doze. eu não tive nesse ãh, sei lá quantos anos são sete é eu absolutamente nada voltado pra criança, pro desenvolvimento da criança pra como a criança aprende, o que eu posso esperar da criança, enfim, nada** e eu chego ali, entro numa turma de trinta e três crianças que têm quinhentos problemas e tem que dar conta daquilo, sabe (Beatriz: uhum) não é qualquer PESSOA que consegue dar aula pra criança [+] muito menos **uma pessoa que não foi preparada praquilo.** (Larisse, EE1).

Assim, embora alguns professores mencionem que a experiência de ensino para crianças "não tem sido muito difícil" (Eva, EE1, por exemplo), para outros, a prática gerou dificuldades e desconfortos, conforme indico a seguir:

[...] o único ano que eu peguei crianças mesmo, assim, seis, nove, oito, foi no primeiro ano que eu entrei [...] eu acho que eu tenho mais tato com adolescente. porque criança é muito sensível, criança tem que ter TATO que a gente não vê na pedagogia [...] na universidade [+] e aí é compli- foi um pouquinho complicado (André, EE3).

[...] é, quando eu passei, eu até falei pra minha mãe "ah, eu não quero participar disso" porque eu já tinha dado aula pra criança {por} seis meses e não foi bacana, **eu não acho que a minha linguagem é pra criança, não acho que eles me entendem, aquilo não num rola uma[:] sintonia, minha linguagem é pra adolescente, pra adulto como é que eu vou fazer isso funcionar?** assim, funcionou[+] de certa forma, **eu num tenho problema de RELACIONAMENTO com eles[+]** eu consegui encontrar um jeito de me comunicar com eles. mas [...] é engraçado, eu chego o livro do segundo ano te[:]m é, uma parte de matemática, conta, números, e aí você faz as continhas com eles e tal de somar, diminuir, tem os números, cê vai trabalhar os números. e eu espero que eles saibam fazer as contas **eu não ENTENDO co como é o processo da criança** de fazer (Beatriz: uhum) a conta. isso já tá muito distante da minha (Beatriz: entendi) memória de criança. então, assim, eu tenho que dar aula daquilo, eles têm que fazer a conta, corrigir a conta com eles no quadro em inglês (Beatriz: ah, então) eu tenho que falar two plus two equals [[estala o dedo]] e eles têm que me responder e **eu não consigo fazer aquilo funcionar** (Larisse, EE1, grifos meus).

Além disso, mesmo aqueles que mencionam não ter dificuldades no lidar com crianças, destacam o fato de que "com as crianças, você tem que fazer algo lúdico, pra

eles prestarem atenção em você (Maciel: uhum) se você ficar parado lá na frente só explicando, igual eu dava pro {curso de línguas na universidade onde se formou}, em outros lugares, não dá certo. Então, você tem sempre que fazer brincadeira, trazer música e cantar, fazer joguinhos, algumas coisas assim [...]" (Eva, EE1). Desta forma, para além de preferências pessoais, a dificuldade em ensinar inglês para crianças do 1º ao 5º ano pode ser justificada pela ausência de uma formação inicial que contemple as especificidades deste tipo de alunado, tendo-se em vista a novidade de se propor LEC no âmbito da rede municipal de ensino, de modo que esta não é uma prática a que os professores estão habituados ou para a qual se preparam em contextos anteriores à sua entrada no programa aqui discutido.

Neste momento, considero importante mencionar o exemplo de Larisse que, tendo participado da primeira etapa de entrevistas para a pesquisa em questão (EE1) em janeiro de 2013, mencionou seu despreparo no lidar com crianças, conforme foi possível verificar em excertos apresentados anteriormente. Um ano depois, na terceira etapa de entrevistas (EE3), realizada com Larisse em fevereiro de 2014, a participante, atuante no município há três anos, reitera sua fala:

[...] porque **acho que a gente tem essa dificuldade também não é só pelo fato de a gente estar no município e não entender muito aquelas crianças e enfim. é o fato de que a gente tá dando aula pra crianças** e que a maioria dos professores ali não teve nenhuma (Beatriz: formação) formação nesse sentido. então, eu não SÓ não sei dar aula pra pra pra esse contexto de alunos que vêm de um de um contexto de violência e tal e abandono e tal, mas **eu não sei dar aula para CRIANÇAS, sabe eu não sei falar a língua delas**, quer dizer, tô aprendendo, né (Beatriz: uhum) então, é meio, sabe, a gente fica ali adminis- [] é, sabe, administrando essas duas questões. (Larisse, EE3).

Na fala acima, Larisse menciona que "eu não sei falar a língua delas [as crianças], quer dizer, tô aprendendo, né" (EE3), de modo que é possível perceber que as dificuldades e desconfortos no lidar com o ensino de inglês para crianças não se dissipam simplesmente com o dia a dia em sala de aula. Larisse ainda está aprendendo o que é ser professora de inglês de crianças e, conforme será discutido mais adiante, seu aprendizado/desenvolvimento envolve o engajamento em processos colaborativos.

Assim, entendendo que o desenvolvimento docente não ocorre de forma linear (NONO & MIZUKAMI, 2006, p.383) e que professores em diferentes fases de sua carreira podem ingressar em novas instituições ou vivenciar práticas que os coloquem

novamente na posição de "professor iniciante" (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.24), como parece ser o caso de professores no programa para o qual lanço meu olhar, aponto mais uma vez para a possível contribuição de processos colaborativos para o desenvolvimento do professor no contexto em questão.

3.3.2. A proposta de desenvolvimento da habilidade oral em ILE

Outro aspecto que parece implicar a necessidade de novas capacitações ao professor de inglês atuante no programa aqui investigado é a ênfase no desenvolvimento da oralidade dos alunos. Apesar de este aspecto costumar ser contemplado na formação inicial dos professores de inglês e de muitos desenvolverem a habilidade oral de seus alunos quando lecionando em cursos livres, há a crença generalizada de que não é possível desenvolver esta habilidade, ou mesmo qualquer habilidade para a expressão ou compreensão da língua inglesa, em escolas regulares (OLIVEIRA, 2011, p.85-7).

Além disso, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de se privilegiar o desenvolvimento da habilidade de leitura em língua inglesa em função de demandas sociais e ausência de recursos escolares (PCN - LE, 1998, p.20-1) tornou-se justificativa comum para que o ensino de inglês em escolas se limite ao foco na leitura, apesar de os Parâmetros encorajarem o desenvolvimento de outras habilidades quando possível (PCN - LE, 1998, p.20-1). Desta forma, apesar de se poder dizer que o professor de inglês tem formação para o ensino da habilidade oral em língua inglesa, ele muitas vezes não encontra meios de efetivar tal formação no contexto de ensino regular, dado o número de estudantes, a estrutura física da sala, os recursos disponibilizados etc. (MICCOLI, 2010, p.181).

No contexto específico do programa que investigo, para que a proposta de desenvolvimento da habilidade oral dos alunos se efetue, os professores são informados de que

[...] **deve[m] fazer uso da língua o máximo de tempo possível**, além do livro existe material extra digital, dvd, material impresso, tudo em inglês que o professor pode utilizar na aula no intuito de melhorar a competência linguística do aluno...

O professor não deve recortar tanto à[sic] língua, fica[sic] rpreso[sic] à gramática, mas por exemplo, como[sic] alunod[sic] do ensino fundamental I, **usar chunks of language: I'm sorry.**

Excuse me.

O professor não precisa explicar a contração, o apóstrofo, a ideia é o aluno aprender de maneira comunicativa e dinâmica.

O professor usar chants, songs, games... tudo em inglês[sic] [...] (Débora, EE2PI - 1ª entrevista, grifos meus).

Nota-se, portanto, uma mudança no foco da tradicional priorização do ensino de inglês para leitura, com orientações dadas em língua materna (PCN – LE, 1998), para um ensino que prioriza o desenvolvimento das habilidades de produção oral e de escuta, com aulas conduzidas em língua inglesa. Esta mudança de foco pode ser percebida na própria seleção dos professores, já que

[...] foi um concurso diferente, porque a gente teve uma prova tipo de múltipla escolha. depois, a gente teve uma prova de entrevista né com os professores da {escola de idiomas que realiza parceria com o município}. Então aí eles já fizeram uma seleção diferente porque eles né **eles consideram que ia entrar professores que têm uma fluência né pra poder dar essa aula comunicativa.** [...] (Larisse, EE1).

Conforme menciona Julia sobre a proposta, no entanto, "[o]s professores parecem um pouco resistentes, mas a {editora/curso de línguas responsável pelas capacitações} faz questão de encorajar essa mudança de mentalidade" (EE2PI). A este respeito, Larisse menciona que

[...] **o que PASSAM pra gente é que a gente tem que dar uma aula COMunicativa numa sala de aula co[:]m trinta crianças,** né, ou trinta e três, por aí, e[:] o o a abordagem é essa: inglês comunicativo e a gente tem que ensinar as crianças a falar inglês. Então, basicamente, é isso. **Num é necessariamente isso que de fato acontece. Mas é essa a orientação [+]** **que a gente recebe** (EE1, grifos meus).

A fala de Larisse parece apontar, então, um descompasso entre a proposta do programa e as possibilidades de que os professores dispõem – como um número excessivo de alunos em sala, por exemplo – para se sentirem capazes de efetivá-la. Embora ainda não atue em salas de aula do programa a respeito do qual discuto, Julia parece evidenciar perspectiva semelhante à dos demais professores ao comentar sua opinião sobre ser ou não possível o desenvolvimento da habilidade oral em língua inglesa dos alunos de escolas regulares:

sim, se a escola fizer uma espécie de divisão das turmas [...] Do contrário, acho difícil pq 1) as turmas são grandes e não dá pra observar e dar o feedback necessário a cada um; 2) Inglês costuma tem[sic] 1 ou 2 tempos na maioria das escolas, o que gera uma "luta" contra o tempo e os pais não gostam de ver que o livro didático está "em branco" e 3) como eu falei, o desnivelamento dos alunos complica o andamento das atividades (EE2PI).

Estas falas estão em consonância com a percepção apontada anteriormente de que professores de inglês encontram dificuldades em desenvolver a habilidade oral de

seus alunos em sala de aula (OLIVEIRA, 2011; MICCOLI, 2010; PCN - LE, 1998). As motivações para tais dificuldades podem envolver diversos problemas de estrutura escolar, conforme é apontado por alguns professores e será discutido mais adiante. Mas, segundo aponta André,

[...] a maioria que tá entrando agora nesse concurso é professor NOVO [...] com pouca experiência [...] e os antigos [...] era aquela coisa do inglês... é... instrumental [...] essa coisa mais comunicativa NA prefeitura tá tentando agora [...] (André, EE3).

Para além de dificuldades estruturais, implementar a proposta de desenvolvimento da habilidade de conversação em inglês dos alunos parece, portanto, um desafio tanto para professores com pouco tempo de experiência na profissão quanto para aqueles que, embora mais experientes, construíram suas "edificações" quanto ao ensino regular de inglês em outros "alicerces" e agora precisam derrubá-los para que novos pilares sejam construídos. Deste modo, embora efetivar propostas de desenvolvimento da habilidade oral de estudantes em escolas clame pela atenção a fatores estruturais tais quais os mencionados pelas participantes Larisse e Julia, a possibilidade de troca com outros profissionais a respeito das dificuldades pedagógicas encontradas e de possíveis modos de se desenvolver a partir do enfrentamento destas dificuldades poderia atuar como uma contribuição em tais circunstâncias, justificando a importância de processos para o desenvolvimento do professor no contexto em questão.

3.3.3. Os alunos, os professores e o contraste de suas vivências e expectativas

Além do ensino-aprendizagem de inglês para turmas a partir do 1º ano do Ensino Fundamental e do foco no desenvolvimento da habilidade oral destas turmas, outras questões também foram citadas pelos professores ao discutirem suas práticas e percepções quanto ao programa em que atuam e serão, por isso, abordadas nesta apresentação do espaço de investigação. Uma destas questões, apontada em excertos de fala a seguir, envolve o manejo de turmas:

Primeiro, eu vou falar por mim, **eu tenho muita dificuldade de administrar a sala de aula**, de controlar, né, de de orientar os alunos [+] eles são enfim, eles **têm uma expectativa, EU tenho uma expectativa do que é a sala de aula, do que é a escola completamente diferente deles**, né, eu espero alunos sentados, eu espero que eu possa dialogar com eles, enfim, possa DAR orientações e que eles vão ouvir, entender e a gente vá[:] fazer um trabalho ali. ELES estão em pé, estão andando, eles num tem uma[:], né, então, en enfim, **você imagina uma aula de um tempo. você vai planejar a**

aula, você chega e já num consegue [+] né ali fazer aquilo funcionar [...] (Larisse, EE1, grifos meus).

A dificuldade em lidar com a indisciplina dos alunos é apontada também por Julia, professora recém-concursada que ainda não entrou em salas de aula do município que hospeda o programa aqui investigado, em relação a suas experiências em docência anteriores:

Beatriz: e digamos que você fosse um dos professores a integrar o Programa [...], que dúvidas ou dificuldades você acha que teria?

Julia: Hum, se meus alunos fossem do E{nsino} F{undamental} I, dependendo do tamanho das turmas **eu teria alguma dificuldade com classroom management** [...] É o antigo "controle de disciplina" pq[sic] **tenho receio de ser grossa com as crianças em vez de só impor os limites**. Se fosse alunos do EF II, seria a dificuldade de sempre: engage sts[sic]! (Julia, EE2PI, grifos meus).

Outra questão também incômoda para alguns professores que atuam no programa discutido envolve o distanciamento que alguns sentem em relação às vivências de seus alunos:

[...] porque é um contexto chocante e muito diferente mesmo pra muitas das pessoas que entram. eu diria até pra praticamente todas as pessoas que entram. [...] porque são crianças. que são muito inteligentes, têm muita vontade de aprender. elas adoram as aulas de inglês, [...] só que, assim, não tem um apoio[...] **você vê crianças do primeiro ano que vão levar os exercícios para casa até de outras matérias e em casa não tem absolutamente ninguém que possa ajudar a criança a estudar aquilo.** [...] (Miranda, EE1, grifos meus).

[...] tipo enfim ãh eu sei que, assim, eu não faço a MENOR ideia do que é ser uma criança e sofrer abuso [...] **eu não entendo a realidade dessas crianças** (Beatriz: uhum) mas o fato de eu NÃO entender a realidade dessas crianças, tipo assim saber que é uma coisa, é, que eles passam [...] isso não faz com que na sala de aula, quando eles reagem com, com agressão ou quando eles têm reações, enfim, completamente inadequadas, **isso não quer dizer que eu consigo olhar praquela criança e saber como agir e:] que eu entenda aquela criança a ponto de saber como lidar com ela, sabe? que abordagem, sabe, pra pra administrar essa situação.** então, assim, bacana eu sei, beleza, você olha prum aluno e fala "pô, que chato, né? esse aluno tem uma vida péssima, e ele sofre e é por isso que ele age assim em sala de aula" tá, e aí? **o que que faço pra mudar isso? eu não sei o que fazer, eu não sei como agir, eu não sei como ser uma boa professora, uma professora é, eu não sei co como ser a professora que ELE precisa naquele momento** [...] (Larisse, EE3, grifos meus).

As questões abordadas pelas professoras nos excertos acima são extremamente delicadas e deveriam envolver muito mais do que a participação do professor de inglês e alguém com quem este professor pudesse realizar processos colaborativos para seu desenvolvimento, conforme discutirei mais adiante. Mas, não se pode negar que os contextos com os quais os professores lidam representam "uma questão fora da escola

que influenciava com certeza no aprendizado" (Larisse, EE3) e na própria relação que o professor constrói com sua prática, conforme a fala de Larisse exemplifica:

[...] "**cara, que que eu tô fazendo aqui?** Essas crianças NÃO sabem ler e escrever, sabe? E não sabem fazer operações básicas de matemática **elas não precisam de mim, sabe? e da minha aula.** eles não precisam de vocabulário sobre... relógio, hora e tempo e clima, sabe? eles não precisam disso, sabe, eles precisam de alguém pra dar um banho nelas, de alguém pra dar comida, de alguém, sabe, pra ver se a se o material tá dentro da mochila, se fez o dever de casa, se, sabe? As crianças vão pra escola sem nada, sabe, sem nem mochila direito, sabe? **então, assim, a sensação era essa "que que eu tô fazendo aqui, que que eu posso fazer, sabe, pra ajudar" eu não posso fazer, eu não sei o que que eu posso fazer. Deve ter alguma coisa que eu possa fazer pra ajudar, mas eu não sei o que é, sabe? e alguém precisa me ensinar COMO trabalhar [+]** com esse tipo de turma, sabe? (Larisse, EE3, grifos meus).

Deste modo, embora não deva ser apresentada como a solução para todas as questões enfrentadas pelos professores entrevistados, a possibilidade de se ter alguém(s) com quem dividir as alegrias, expectativas, dúvidas, sucessos e frustrações de se ser um professor, bem como para pensar novas possibilidades de atuação e de reflexão, poderia representar uma contribuição inicial. Conforme aponto no capítulo que discute o desenvolvimento docente⁴⁸, no entanto, é preciso que tais práticas dialoguem com as vivências e expectativas do professor em lugar de se impor a elas para que se mostrem efetivas na construção de uma cultura de desenvolvimento do professor junto a seus pares.

3.4. Os processos investigados

Todos estes aspectos parecem evidenciar, portanto, a necessidade da oferta de uma formação adicional ao professor, a fim de que ele possa atuar satisfatoriamente em seu ambiente de trabalho, ao complementar suas capacidades, atender às suas necessidades e lacunas de formação, contribuindo deste modo para a aprendizagem dos alunos.

Tendo delimitado meu espaço de investigação, me proponho nesta dissertação a analisar e discutir processos colaborativos que visem ao desenvolvimento docente tendo como aporte teórico os princípios de *coaching*-mentoria voltados para o ensino (NOGUEIRA, 2011; BARKLEY; BIANCO, 2010, por exemplo), que propõem práticas nas quais aquele que é orientado e aquele que orienta têm a oportunidade de aprender

⁴⁸ Cf. Capítulo 2 desta dissertação.

um com o outro e estabelecer uma cultura de desenvolvimento, e não uma relação de dependência. Em minhas investigações, volto, por isso, o olhar para as formas como possíveis práticas para o desenvolvimento docente no programa municipal de ensino de inglês desde os primeiros anos do Ensino Fundamental que investigo são realizadas e os modos como elas são percebidas por professores que delas participam.

Em uma etapa inicial de sondagem com professores que trabalham no referido programa, por meio de entrevistas semiestruturadas registradas em áudio, pude me informar a respeito da existência de práticas formais para o desenvolvimento destes professores, bem como de alternativas informais a que os professores também recorrem.

Desta forma, integram meus espaços de investigação variadas práticas que, de modos distintos, voltam-se para o desenvolvimento dos professores no programa investigado. Cito entre elas as de caráter formal e institucionalizado, que incluem a) capacitações/revitalizações oferecidas pela respectiva Secretaria de Educação, em parceria com um curso livre de línguas; b) possibilidade de observação de aulas; c) oferta de *workshops* e recursos online.

Outras práticas, de caráter mais informal, dizem respeito a a) um grupo de acesso restrito na rede social *facebook*, do qual participam apenas professores do município que atuam contribuindo uns com os outros nesse espaço auto-instituído (i.e., instituído por parte dos próprios membros); b) diálogo com outros professores; c) uso da internet.

Todas estas práticas são investigadas a partir da perspectiva dos professores entrevistados, com o auxílio teórico dos princípios de *coaching-mentoria*.

<i>Espaço de investigação:</i>	
<i>Programa de ensino de inglês para crianças de uma rede pública de ensino</i>	
<i>Contexto <u>formal</u> para o desenvolvimento do professor</i>	<i>Contexto <u>informal</u> para o desenvolvimento do professor</i>
<i>→ Capacitações/atualizações oferecidas pela Secretaria de Educação a que se vincula o programa investigado, em parceria com</i>	<i>→ Grupo fechado na rede social facebook, constituído e administrado por professores do município que abriga o programa</i>

<p><i>outras instituições;</i></p> <p>→ <i>Observações de aula;</i></p> <p>→ <i>Workshops e recursos online.</i></p>	<p><i>investigado.</i></p> <p>→ <i>Diálogo com outros professores da escola de atuação;</i></p> <p>→ <i>Uso da internet.</i></p>
--	--

Tabela 2. Espaço de investigação

3.5. O capítulo em resumo

Neste capítulo, procurei delinear meu contexto de pesquisa, descrevendo programa e professores investigados. Para isso, na primeira seção, tracei um breve panorama do programa que tornei meu espaço de investigação, mencionando características tais quais: a) a proposta de ensino-aprendizagem de inglês para crianças a partir das primeiras séries do Ensino Fundamental, b) a proposta de desenvolvimento da habilidade oral em língua inglesa e c) a proposta de preparação dos professores para atuação em tal contexto por meio de capacitações e revitalizações.

Na seção seguinte, voltei-me para os participantes de pesquisa. Deste modo, iniciei a seção rememorando meus critérios de seleção dos participantes. Os critérios, baseados na percepção de Saccol (2009) de que o número de participantes deve ser determinado conforme as necessidades investigativas do pesquisador, envolveram a seleção de professores que pudessem apresentar certa diversidade em termos de formação acadêmica, experiência docente e tempo de atuação no programa que investigo. Outros aspectos, como disponibilidade dos professores, também influíram na seleção dos participantes. A partir desta seleção, pude classificar meus participantes em dois grupos: a) o dos que já atuam no programa investigado e, b) o daqueles que ingressaram recentemente no município que abriga o programa pesquisado e ainda não atuam em salas de aula do referido contexto. Também nesta seção, apresentei cada um dos professores entrevistados para esta pesquisa, procurando traçar um perfil deles em termos de formação e experiência para a docência. Ressalto ainda ter contado com a contribuição de outros professores para a geração de meus dados na rede social *facebook*; a brevidade da interação com estes participantes, entretanto, não tornou possível que seus perfis também fossem aqui incluídos.

Tendo sido apresentados programa investigado e professores que o compõem, procurei, na terceira seção, estabelecer relações entre eles ao discutir as especificidades do programa em questão. Para isso, recorri a discussões teóricas e a excertos de falas dos professores para tratar de: a) a proposta de ensino de inglês para crianças (SIQUEIRA, 2011; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; ROCHA, 2010, 2006; GRADDOL, 2006; OCEMs, 2006; PCNs, 1998; LDB, 1996); b) a proposta de desenvolvimento da habilidade oral em língua inglesa dos alunos (OLIVEIRA, 2011; MICCOLI, 2010; PCNs, 1998); c) os contrastes entre experiências e expectativas de professores e alunos quanto à sala de aula. Por fim, na quarta seção, apontei as práticas para o desenvolvimento docente a que o professor que atua no programa investigado pode ter acesso. Estas práticas, tanto de caráter formal quanto de caráter informal, serão investigadas no capítulo de análise dos dados, com o auxílio de teorizações a respeito de *coaching-mentoria* (NOGUEIRA, 2011; BARKLEY; BIANCO, 2010, por exemplo). Antes, contudo, volto-me para a metodologia utilizada para esta pesquisa.

4. Metodologia de Pesquisa

*Você olha para a ciência (ou ao menos fala dela) como [...] algo à parte da vida real, e que deve ser guardado com cuidado e mantido separado da existência diária. Mas a ciência e a vida diária não podem e não deveriam ser separadas.*⁴⁹

Rosalind Franklin, biofísica e físico-química

A citação que trago como epígrafe deste capítulo aponta, a meu ver, para o modo como pesquisas e vida social estão profundamente imbricados. Esta perspectiva, com a qual procuro me aliar, tem para mim como implicação a compreensão de que as especificidades de pesquisadora e de participantes/contextos investigados são parte essencial da pesquisa.

Deste modo, concordo com Franklin que a ciência não é "algo à parte da vida real", da "vida diária", e que, por esta razão, as duas "não podem e não deveriam ser separadas". Com isso, entendo também que aproximar vida social e ciência é importante para a) evitar o binarismo que separa os ditos leigos dos pesquisadores e faz crer que "[o] saber científico nasce no momento em que suspendemos tudo o que o senso comum nos ensina para que possamos contemplar o fenômeno a ser estudado sem ideias preconcebidas" (RAJAGOPALAN, 2008, p.102); e b) (co)construir conhecimentos que busquem não "ignor[ar] as vozes dos que [...] vivem" as vidas sociais para as quais lançamos nossos olhares investigativos (MOITA LOPES, 2006, p.100).

A fim de melhor explicitar esta perspectiva, bem como, tendo apresentado no capítulo anterior as vozes que escolhi ouvir (ou seja, meus participantes de pesquisa), apresentar neste capítulo os modos como busquei ouvi-las (minha metodologia de pesquisa, portanto), divido o capítulo em quatro seções, conforme resumo nos próximos parágrafos.

Na primeira seção, procuro explicitar a perspectiva teórica em que a pesquisa está situada. Trato, por isso, de meu paradigma de pesquisa e das estratégias utilizadas para a condução do estudo.

⁴⁹ "You look at science (or at least talk of it) as [...] something apart from real life, and which must be caustiously guarded and kept separate from everyday existence. But science and everyday life cannot and should not be separated" (Disponível em: <http://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/nih/>).

Na segunda seção deste capítulo, aponto os instrumentos utilizados para a geração dos dados, buscando expor também os procedimentos para tal geração. Falo, por isso, de pesquisa/análise documental, de entrevistas e de observação de campo/etnografia virtual. Tendo explicitado os instrumentos de geração de dados, volto-me para o modo como lido com os dados já gerados. Deste modo, na terceira seção do capítulo, falo dos procedimentos de análise dos dados.

Por fim, retomo a trajetória de geração e análise dos dados na quarta seção, na qual procuro resumir o capítulo, a fim de dar prosseguimento à dissertação, me direcionando para a análise dos dados.

4.1. O paradigma de pesquisa e as estratégias de condução do estudo

Esta pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada, tendo sido conduzida com base em um paradigma qualitativo de geração e análise dos dados. Uma vez que tanto a área dos estudos em Linguística Aplicada quanto o paradigma qualitativo de pesquisa são espaços que abrigam diversos posicionamentos (DORNYEI, 2007, p.35; DENZIN & LINCOLN, 2005, p.7, 12), detenho-me nestes aspectos a fim de melhor situar as perspectivas que orientaram a condução desta pesquisa.

Segundo Guba & Lincoln (1994, p.105), um paradigma pode ser definido como "o sistema básico de crenças ou visões de mundo que guia o investigador, não só em suas escolhas metodológicas, mas em modos ontológica e epistemologicamente fundamentais."⁵⁰

O paradigma é, por isso, o primeiro norte de quem pesquisa, e é só após defini-lo que se tem maior clareza dos rumos a serem dados à investigação. Deste modo, um pesquisador que compreende o mundo de forma objetificada estará menos propenso a pensar que os dados são gerados e influenciados pelos meios como a pesquisa é conduzida e possivelmente entenderá que seus dados, na verdade, já existem como fatos, precisando apenas ser "retirados do mundo real". O paradigma de pesquisa relaciona-se, portanto, ao modo como o pesquisador entende que o mundo se organiza

⁵⁰ "the basic belief system or world view that guides the investigator, not only in choices of method but in ontologically and epistemologically fundamental ways".

(ontologia) e o modo como este pesquisador se relaciona com seu objeto/participante de pesquisa (epistemologia) e com as metodologias pelas quais opta.

Entendo, ainda a partir de Guba & Lincoln (1994, p.107-8, 116), que um pesquisador adota determinado paradigma motivado por suas crenças, não havendo, por isso, motivos para que sejam criadas batalhas a respeito da validade de um paradigma sobre outro (ALVES-MAZZOTTI, 1996). Por esta razão, adoto nesta pesquisa um paradigma qualitativo, mas reconheço a existência de outros, que trariam, possivelmente, outras problematizações e compreensões para o contexto de pesquisa para o qual lancei meu olhar (SACCOL, 2009, p.267).

Para Denzin & Lincoln (2005, p.3-5), as pesquisas qualitativas podem ser comparadas a um processo de montagem cinematográfica ou de bricolagem, em que múltiplas imagens (ou perspectivas, vozes, metodologias etc.) se sobrepõem para formar, não uma sequência, mas um conjunto de simultaneidades coesas, como uma unidade. Para melhor explicitar este ponto de vista, os autores citam o recurso da triangulação, tão comum às pesquisas qualitativas e também utilizado na dissertação em questão:

A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma dessas metáforas 'trabalha' para criar simultaneidade em lugar do sequencial ou linear. Leitores e público são, portanto, convidados a explorar visões divergentes do contexto, a serem imersos nas e fundirem-se com novas realidades a compreender⁵¹ (p.6).

Insiro este trabalho, portanto, na perspectiva das pesquisas qualitativas ao contrapor diversas vozes dentre os que são orientados em processos de desenvolvimento docente, tendo como espaços de investigação contextos formais e informais de desenvolvimento do professor no programa investigado e fazendo uso de diversas metodologias de pesquisa (como entrevistas orais e escritas, observação em rede social virtual e pesquisa/análise documental), procurando articular todas estas multiplicidades para a problematização das práticas ocorridas no contexto de pesquisa que se delineava à medida em que eu o investigava. Ao utilizar a triangulação em minha pesquisa,

⁵¹ "Triangulation is the simultaneous display of multiple, refracted realities. Each of the metaphors 'works' to create simultaneity rather than the sequential or linear. Readers and audiences are then invited to explore competing visions of the context, to become immersed in and merge with new realities to comprehend".

busquei complexificar e enriquecer reflexões a respeito das questões que levanto (DENZIN; LINCOLN, 2005, p.5).

Além disso, a geração de dados com vários professores dentre aqueles envolvidos em práticas voltadas para o desenvolvimento docente no programa pesquisado teve por objetivo não apenas complexificar a situação investigada, mas também buscar "uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas" (MOITA LOPES, 2006, p.100-1).

No contexto específico de pesquisas voltadas para práticas escolares, como é o caso da dissertação em questão, isto parece ter como implicação o fato de que "qualquer teorização sobre o ensino e a aprendizagem deve sintonizar com a sala de aula real, não com aquela idealizada" (MICCOLI, 2010, p.203). Assim, em lugar de tecer considerações a respeito de como devem se dar processos para o desenvolvimento docente tendo como base apenas uma investigação teórica, entendo que cabe a mim, enquanto pesquisadora do campo da Linguística Aplicada, atentar para a voz daqueles que investigo, ouvindo como eles constroem no discurso suas percepções a respeito dos contextos de desenvolvimento docente em que se engajam para que eu possa, a partir disto, tecer considerações.

Justifico ainda a inserção deste trabalho em uma perspectiva qualitativa de pesquisa e no campo da Linguística Aplicada a partir do aporte teórico que norteia esta dissertação, pouco atado a limites disciplinares. As pesquisas em *coaching*-mentoria interessam a diversas áreas e, apesar de eu situar meu interesse no campo do desenvolvimento de professores para uma educação linguística satisfatória, recorro por vezes a referenciais de áreas aparentemente distintas ou até díspares, como a Educação (incluindo teóricos que pensam o ensino de matemática) e a Administração, para discutir, compreender e investigar processos voltados para o desenvolvimento docente. Conforme aponta Nogueira em sua dissertação também sobre processos para o desenvolvimento do professor, "[o] caráter transdisciplinar da Linguística Aplicada permite acolher construtos que têm origem em outras áreas do conhecimento como a Educação, a Administração e os Recursos Humanos e utilizá-los com foco na formação e no aprimoramento dos professores de línguas" (2011, p.20).

Nesta dissertação, procura-se extrapolar fronteiras disciplinares a partir, portanto, da percepção de que os estudos qualitativos atravessam todas as disciplinas humanas (DENZIN; LINCOLN, 2005, p.8), e de que o campo de estudos em Linguística Aplicada, com seu caráter indisciplinar, híbrido (MOITA LOPES, 2006), possibilita a aqueles que identificam suas pesquisas com tal campo entenderem as disciplinas não como estáticas, fechadas em si, mas fluidas e, por isso, em constantes atravessamentos.

Outro aspecto de pesquisas qualitativas presente nesta investigação foi a possibilidade de que o estudo fosse delimitado à medida em que se desenvolvia (DORNYEI, 2007, p.37) e que eu, enquanto pesquisadora, me engajava nos espaços de investigação junto dos que atuaram como participantes de pesquisa. A este respeito, Erickson (1986, p.121, grifos meus) diz:

No trabalho de campo, indução e dedução estão em constante diálogo. Como resultado, o pesquisador ocupa-se de linhas de investigação planejadas, ainda que os termos específicos de investigação possam mudar em função do caráter distinto dos eventos ocorridos no espaço onde a pesquisa se realiza. **As questões específicas de pesquisa também podem ser revistas em função de mudanças nas percepções e compreensões do pesquisador quanto aos eventos e sua organização durante o tempo em que esteve em campo.**⁵²

Desta forma, partindo de uma perspectiva de pesquisa sob o paradigma qualitativo (DORNYEI, 2007, p.37), tive flexibilidade para rever e reconsiderar aspectos já definidos em minha investigação, como perguntas ou participantes de pesquisa, por exemplo, durante o período em que gerei meus dados e interagi com estes, percebendo os rumos que a pesquisa tomava. Por esta mesma razão, algumas categorias ou *insights* a respeito da pesquisa não foram definidos *a priori*, mas emergiram junto com o contexto de investigação que era construído.

No que diz respeito à estratégia utilizada para a condução desta pesquisa (estudo de caso, experimento, levantamento ou outros), me baseio em Yin (2010, p.24-8) para definir e justificar os modos como os dados foram gerados e analisados. Segundo este

⁵² "In fieldwork, induction and deduction are in constant dialogue. As a result, the researcher pursues deliberate lines of inquiry while in the field, even though the specific terms of inquiry may change in response to the distinctive character of events in the field setting. The specific terms of inquiry may also be reconstrued in response to changes in the field worker's perceptions and understandings of events and their organization during the time spent in the field".

autor, é possível definir a(s) estratégia(s) mais adequada(s) para o desenvolvimento de determinada pesquisa com base em três critérios, sendo estes "(a) o tipo de questão de pesquisa proposto, (b) a extensão de controle que o pesquisador tem sobre eventos comportamentais efetivos e (c) o grau de enfoque em acontecimentos históricos em oposição a acontecimentos contemporâneos", conforme se nota na tabela que segue:

<i>Estratégias de condução deste estudo</i>			
<i>Estratégia</i>	<i>Forma da questão de pesquisa</i>	<i>Exige controle sobre elementos comportamentais?</i>	<i>Focaliza acontecimentos contemporâneos?</i>
<i>Experimento</i>	<i>como, por que</i>	<i>sim</i>	<i>sim</i>
→ <i>Levantamento</i>	<i>quem, o que, onde, quantos, quanto</i>	<i>não</i>	<i>sim</i>
<i>Análise de arquivos</i>	<i>quem, o que, onde, quantos, quanto</i>	<i>não</i>	<i>sim/não</i>
<i>Pesquisa histórica</i>	<i>como, por que</i>	<i>não</i>	<i>não</i>
→ <i>Estudo de caso</i>	<i>como, por que</i>	<i>não</i>	<i>sim</i>

Tabela 3. Estratégias de condução do estudo (YIN, 2010, p.24, grifos meus)

Com base nestes critérios, as estratégias utilizadas para a condução deste estudo compreenderam o levantamento e o estudo de caso. Justifico o uso do levantamento por a) minha pesquisa envolver o interesse em verificar que práticas são propostas para o desenvolvimento docente no programa investigado e, em um momento inicial da pesquisa, quem as propunha (ou seja, "o que" e "quem"), b) esta pesquisa não exigir o controle dos participantes ou dos espaços de investigação, e c) por focalizar a investigação de um evento contemporâneo. Por esta razão, foi realizado um estudo inicial, com fins exploratórios, envolvendo a análise de documentação a respeito do programa que investigo, bem como entrevistas que permitissem levantar dados iniciais sobre este programa segundo a perspectiva dos professores que nele atuam.

Do mesmo modo, menciono ter sido necessário também o uso do estudo de caso não só porque esta pesquisa não exigiu controle sobre os participantes ou espaços de

investigação e se situa como uma tentativa de compreensão de um evento contemporâneo, mas também porque busquei compreender como práticas voltadas para o desenvolvimento do professor que atua no programa municipal de ensino-aprendizagem de inglês para alunos a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental eram percebidas por atores envolvidos neste processo (ou seja, "como"). Para isso, além da análise de documentos e observação de interações em um grupo situado em uma rede social, foram usadas também entrevistas escritas e orais.

Por fim, ressalto aqui meu entendimento, enquanto pesquisadora da área da Linguística Aplicada, de que não há neutralidade científica (PENNYCOOK, 2006, p. 69; RAJAGOPALAN, 2003, p.55-6), tendo sido esta pesquisa e as considerações a partir dela geradas, portanto, influenciadas pelos modos como eu e meus participantes nos construímos e nos posicionamos ideologicamente uns em relação aos outros, ao programa sob estudo e a processos para o desenvolvimento do professor.

4.2. Os instrumentos e os procedimentos de geração dos dados

Nesta seção, procuro discutir os instrumentos e procedimentos utilizados para a geração de dados. Tendo definido que esta pesquisa seria conduzida por meio das estratégias de estudo de caso e levantamento, sob um paradigma qualitativo, optei pela *pesquisa e análise documental*, pela *entrevista* e pela *observação em rede social virtual*(*etnografia virtual/netnografia*) como os instrumentos mais adequados para a condução deste estudo.

Antes de tratar dos instrumentos de geração de dados, entretanto, faço necessária a ressalva a respeito de minha opção pelo uso do termo *geração* em lugar de *coleta* de dados, embora este último seja utilizado por alguns dos autores de meus referenciais teóricos (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 1998, por exemplo). Apesar de reconhecer e respeitar o uso do termo *coleta*, opto pela expressão *geração de dados* a partir da compreensão de que "(...) contextos não estão lá fora esperando para ser habitados por atores sociais (...)">⁵³" (FABRÍCIO, 2012, p.5) da mesma forma que não estão, portanto, esperando para ser investigados tal qual repositórios de dados prontos e encerrados. Em lugar disso, são construídos e reconstruídos a todo momento a partir da

⁵³ "(...) contexts are not out there waiting to be dwelled on by social actors".

interação de múltiplos fatores que extrapolam o cenário em questão para envolver ainda os atores sociais (o que inclui a própria pesquisadora) e seus repertórios socioculturais, expectativas e práticas sociais e linguageiras, por exemplo, além de "escolhas" nem sempre intencionais (FABRÍCIO, 2012, p. 4-5).

Feita a ressalva quanto à minha preferência pelo termo *geração de dados*, justifico o uso da pesquisa/análise documental, da entrevista e da observação em rede social virtual não apenas para a geração dos dados responsivos a minhas perguntas de pesquisa, mas também para a geração dos dados que possibilitaram a formulação inicial das mesmas, uma vez que eu não tinha qualquer inserção no programa que optei por investigar e nas práticas a ele referentes antes de iniciar minha investigação. Conforme apontam Alves-Mazzotti & Gewandszadner (1998, p. 170),

... à medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de 'sintonia fina', que vai até a análise final.

Deste modo, me baseando em Alves-Mazzotti & Gewandszadner (1998), entendo que é apenas à medida que o pesquisador interage com seus participantes e espaço de investigação, já imbuído de algum referencial teórico e de certa curiosidade investigativa, que ele é capaz de propor problematizações mais consistentes a respeito deste contexto que se traça junto com a pesquisa. Ainda, mesmo após delimitados objetivos e perguntas de pesquisa, estes vão sendo, conforme apontam os autores, continuamente revistos e reconstruídos à medida que a pesquisa prossegue e os dados são gerados e analisados.

Por esta razão, iniciei meu estudo realizando entrevistas com quatro professores atuantes no programa municipal de ensino-aprendizagem de inglês para alunos a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental e fazendo um levantamento e análise de documentos referentes tal programa, como suas Orientações Curriculares, por exemplo. Através desta sondagem inicial, acessei informações referentes a práticas formais e informais de desenvolvimento docente, à proposta pedagógica do programa e às perspectivas de alguns professores quanto ao referido programa e a estas práticas de desenvolvimento docente e proposta pedagógica. Por meio deste processo, pude dar continuidade à pesquisa, já mais informada dos aspectos que pretendia investigar.

Com base em meus objetivos de verificar processos voltados para o desenvolvimento do professor que atua no programa investigado e o modo como estes processos são percebidos por estes professores em termos de contribuição para seu desenvolvimento e bem-estar em relação à carreira, discuto a seguir, portanto, os instrumentos de geração de dados utilizados nesta pesquisa.

4.2.1. A pesquisa/análise documental

Sá-Silva et al. (2009), ao discutirem a pesquisa documental, fazem a distinção entre este tipo de trabalho e a pesquisa bibliográfica, indicando que o elemento que distingue os dois modos de pesquisa são as fontes a que o pesquisador recorre. Partindo de Oliveira (2007), os autores apontam que a pesquisa bibliográfica caracteriza-se pela consulta a materiais científicos que discutam a respeito daquilo que instiga o pesquisador. Deste modo, os dados gerados com esta pesquisa já receberam tratamento analítico por outro pesquisador que tenha discutido o mesmo tema de interesse, não estando mais no que se poderia chamar de estado bruto. Em pesquisas documentais, ao contrário, os dados são gerados a partir de documentos – entendidos aqui de modo amplo e podendo abranger também vídeos ou fotos, por exemplo – sem que estes sejam mediados por análises ou interpretações científicas.

Assim, embora, como é de praxe em trabalhos acadêmicos, eu tenha feito uso da pesquisa bibliográfica para a definição e organização do referencial teórico que norteia a investigação aqui discutida, um dos procedimentos utilizados para a geração dos dados foi a pesquisa documental. Isso porque nesta pesquisa, foram utilizados documentos oficiais ou mais informais a respeito do programa investigado, o que inclui suas Orientações Curriculares (expedidas e publicadas na imprensa oficial em 2012) e conteúdos, oficiais ou não, que circulam na internet a respeito do mesmo. A exemplo destes conteúdos, cito *blogs* e a página da respectiva Secretaria de Educação⁵⁴.

Ainda segundo Sá-Silva et al. (2009, p.2), a pesquisa/análise documental contribui para a contextualização histórica e sociocultural de determinado objeto de investigação. No presente estudo, por exemplo, a pesquisa/análise documental auxiliou

⁵⁴ Volto a reforçar que, com a finalidade de preservar aqueles envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, optei por omitir informações que pudessem contribuir para a identificação de participantes de pesquisa ou do espaço de investigação.

na compreensão do programa, tendo-se em perspectiva sua proposta pedagógica e os recursos, em termos de formação continuada docente, de que dispõe para que o professor cumpra estes objetivos satisfatoriamente. Embora o uso de entrevistas e de observação em rede social virtual tenham também sido úteis para tal contextualização, a adição de um procedimento de pesquisa e análise de documentos permitiu que múltiplas perspectivas fossem postas em evidência, possibilitando a triangulação de dados de forma a complexificar a análise que proponho.

Além disso, uma vez que esta pesquisa está voltada prioritariamente para os professores, não tendo sido geradas entrevistas com representantes oficiais da Secretaria Municipal de Educação que estejam a cargo do programa em questão, a pesquisa e análise de documentos oficiais do programa contribui com uma breve perspectiva das expectativas institucionais de ensino. Esta perspectiva auxilia na complexificação da análise acerca das razões práticas pelas quais estratégias para o desenvolvimento do professor podem ser importantes na implantação e andamento do programa de ensino-aprendizagem de inglês para crianças a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental com os resultados esperados.

4.2.2. A entrevista

Para Patton (1990), entrevistas qualitativas trazem como característica e contribuição a possibilidade de geração de dados que talvez não pudessem ser construídos⁵⁵ por outros meios. Apesar da contribuição de métodos de observação (em rede social virtual), também utilizados em minha pesquisa, estes, por exemplo, não permitiriam verificar indícios de percepções e crenças dos participantes de pesquisa, uma vez que estas não seriam observáveis (Ibid, p.278). Do mesmo modo, embora questionários talvez permitam a geração deste tipo de dado, por vezes, o respondente é induzido a se enquadrar em determinada categoria pré-determinada pelo pesquisador, como é o caso em questionários semiestruturados (Ibid, p.290).

Desta forma, ainda que o grau de controle da entrevista pelo entrevistado e a capacidade de acesso do pesquisador à "essência" deste entrevistado precisem ser problematizados (Briggs, 2007), como faço mais adiante neste capítulo, entendo que a

⁵⁵ Utilizo aqui o termo *construir* no mesmo sentido em que utilizo *gerar* ao longo do texto (cf. Seção 4.2 desta dissertação).

possibilidade de dar ao participante de pesquisa um espaço para expor suas perspectivas e contribuir, conforme compreendo, de modo mais direto e extenso, foi um aspecto útil para a geração dos dados investigados a respeito dos processos para o desenvolvimento docente de que meus entrevistados participam formal ou informalmente no programa que investigo.

A fim de obter certa uniformidade em termos de aspectos discutidos e de tipo de abordagem deles, ainda com base em Patton (1990), utilizo nesta pesquisa entrevistas semiestruturadas⁵⁶. Nestas, os tópicos discutidos e os modos como são propostos em forma de pergunta são delimitados com antecedência pelo pesquisador, que, por isso, tem consigo um roteiro com as perguntas e sequências que se propõe a utilizar com todos os entrevistados (Ibid, p.284), embora estas possam sofrer alguma alteração ao longo da interação. Para a formulação das perguntas, me baseio ainda em critérios propostos por Patton (1990, p.291-330), enquanto a condução das entrevistas é feita com base em Patton (1990), Briggs (2007) e Bastos & Santos (2013).

Ao optar por entrevistas semiestruturadas⁵⁷, reconheço que, apesar das contribuições mencionadas, este tipo de entrevista limita, embora não impossibilite (conforme exemplificarei mais adiante), as chances de o entrevistado trazer à tona outros tópicos não previstos durante a formulação do roteiro de entrevista, mas que talvez também pudessem contribuir para a investigação empreendida. A fim de tentar minimizar esta limitação de pesquisa, utilizei de certa flexibilidade na condução das perguntas, antecipando ou acrescentando tópicos quando eles eram trazidos à conversa pelos próprios participantes, por exemplo.

Com estes aspectos em perspectiva, a partir da segunda etapa de entrevistas, optei por fazer da pergunta introdutória "um pequeno texto, no qual [...] expli[cava] ao entrevistado o propósito da entrevista" (ROLLEMBERG, 2013, p.44) com base na compreensão da autora de que tal atitude pode "funcionar no empoderamento do entrevistado, na medida em que ele terá mais informações sobre a situação de comunicação em que se encontra, de forma a ter condições de melhor se posicionar nela" (Ibid, p.44-5). Além disso, incluí, no início e ao fim das entrevistas conduzidas

⁵⁶ "Standardized open-ended interviews" (p.284-7).

⁵⁷ Com duração aproximada de 30 a 70 minutos cada.

também a partir da segunda fase de pesquisa, um momento em que os participantes eram convidados a acrescentar comentários ou perguntas que julgassem pertinentes e que não tivessem sido abordados durante a entrevista. Fiz isto visando tanto a buscar contribuições para o enriquecimento de meus dados quanto a colaborar para que os professores que atuam no programa investigado compreendessem melhor a pesquisa em que haviam se engajado como participantes.

Retomando as problematizações propostas acima, com base em Briggs (2007), entendo que algumas pressuposições feitas em relação às possibilidades de acesso a informações trazidas por entrevistas precisam ser postas em questão. Proponho isso para evitar a impressão, com a qual não me afino, de que, neste tipo de interação, as palavras de determinado indivíduo podem ser entendidas como "recipientes transparentes, quase mágicos, de crenças, experiências, conhecimentos e atitudes"⁵⁸ (Ibid, p.552), tendo como base o argumento de que elas foram expressas pela própria pessoa. Conforme Briggs (2007), entrevistas são "construtos ideológicos, objetos analíticos, e práticas sociais"⁵⁹ que "produzem sujeitos, textos, conhecimento, e autoridade"⁶⁰ (Ibid, p.552).

Por esta razão, faço necessária a menção ao fato de que entrevistas são co-construídas a partir dos modos como entrevistador e entrevistado são responsivos um ao outro. Ainda, é preciso considerar que a interação entre entrevistador e entrevistado é também construída com base nas expectativas e categorizações que cada um dos interlocutores faz a respeito do outro.

Ao lidar com meus entrevistados, situei eles dentro de categorizações como "professor atuante no programa que investigo" e "participante de pesquisa", do mesmo modo que entendo que meus entrevistados possivelmente me categorizaram de algum modo; como "pesquisadora", por exemplo. A partir destas categorizações, foram implicados os modos como nos tratamos, as relações que foram construídas, quem teve o controle sobre momentos da interação etc. Ressalto ainda que estas relações não são estáticas, de modo que poderiam oscilar ao longo de cada entrevista.

⁵⁸ "...transparent, almost magical, containers of beliefs, experiences, knowledge, and attitudes".

⁵⁹ "...ideological constructs, analytic objects, and social practices".

⁶⁰ "...produce subjects, texts, knowledge, and authority...".

A seguir, discuto as etapas de entrevistas que conduzi ao longo de minha pesquisa. Ao fazer isso, trato das diferenças entre entrevistas escritas e entrevistas orais, ambas utilizadas na pesquisa, bem como das motivações para o uso de cada uma destas modalidades. Trato ainda das relações que construí, antes e durante as entrevistas, com os participantes de pesquisa. Cada uma destas escolhas e atitudes teve implicações para o processo de geração de dados, de modo que procuro discutir estes possíveis efeitos também.

4.2.2.1. As etapas de entrevista^{61,62}

O primeiro grupo de entrevistas (**Etapa de Entrevistas 1 - EE1**)⁶³, conduzido de 15 dezembro de 2012 a 11 de janeiro de 2013, teve como objetivo gerar informações a respeito do programa que investigo (proposta, características, faixa etária do alunado, objetivos, recursos utilizados, opinião do professor a respeito etc.) e complementar informações que eu havia gerado através de pesquisa/análise documental (a respeito da existência de capacitações/revitalizações para os professores, por exemplo). Para isso, convidei quatro professoras de inglês atuantes no programa em questão para responderem a perguntas semiestruturadas em entrevistas orais individuais.

Embora a maior parte destas entrevistas tenha sido realizada presencialmente, uma entrevista foi realizada virtualmente, com o auxílio de uma *webcam*, em função da disponibilidade da participante. Uma vez realizados estes diálogos de fundo investigativo, o interesse inicial de verificar processos para o desenvolvimento de professores que atuam no programa pôde ser transformado em perguntas de pesquisa, voltadas tanto para os processos formais de desenvolvimento do professor verificados em pesquisa/análise documental, quanto para processos informais não previstos por mim mas mencionados durante as conversas, como um grupo na rede social *facebook*. Ainda, esta primeira etapa permitiu verificar como os professores lidavam com algumas

⁶¹ Ressalto que em cada uma das etapas de entrevistas mencionadas a seguir, os participantes foram informados de que participavam de uma investigação com fins acadêmicos, tendo sido notificados e estimulados a perguntar a respeito de meus propósitos, e concederam de bom grado autorização escrita para que eu pudesse utilizar os dados que incluo nesta dissertação.

⁶² Cf. Apêndice A para termo de consentimento para entrevistas.

⁶³ Cf. Apêndice B para roteiro de entrevistas desta primeira etapa.

das especificidades do programa investigado, como o ensino-aprendizagem de inglês para crianças (LEC) em contexto escolar, por exemplo.

Embora esta primeira etapa de entrevistas tenha sido essencial para a formulação de perguntas e objetivos de pesquisa, bem como para a contextualização do programa com o qual eu pretendia gerar dados, cabe ressaltar que nenhum dos meus questionamentos encerrou-se ali. Perguntas e objetivos de pesquisa, e impressões sobre o referido programa, foram construídos e re-construídos à medida que o trabalho se desenvolvia e que o contexto de pesquisa se desenhava por meio de minha interação com participantes de pesquisa, dados, referencial teórico etc.

Uma vez desenhada a proposta inicial de pesquisa, uma **segunda etapa de entrevistas** foi realizada, nos períodos de 2 de novembro de 2013 a 30 de março de 2014, com o objetivo de aprofundar discussões a respeito de expectativas e percepções dos professores quanto ao programa investigado e às suas capacitações/revitalizações. Ainda nesta segunda etapa, busquei verificar se os professores recorriam a outras práticas para seu desenvolvimento e como tais práticas eram percebidas por eles. Para tanto, foram conduzidas entrevistas com professores já atuantes no referido programa (**Etapa de Entrevistas 2 Professores Atuantes - EE2PA⁶⁴**) e com professores que, embora ainda não atuando em sala de aula, participavam de sua capacitação inicial após terem sido aprovados em etapas de um concurso para professor efetivo de inglês da Secretaria Municipal de Educação em questão (**Etapa de Entrevistas 2 Professores Iniciantes - EE2PI⁶⁵**).

As entrevistas com professores em capacitação inicial (EE2PI) foram realizadas de 02 novembro de 2013 a 30 março de 2014. Nesta etapa, duas professoras em fase de capacitação foram convidadas para entrevistas semiestruturadas individuais realizadas em salas de bate-papo na rede social *facebook*, em função da disponibilidade das participantes. As entrevistas foram realizadas, portanto, na modalidade escrita, o que será problematizado mais adiante neste capítulo. Nestas entrevistas, busquei verificar formação acadêmica e experiência docente das participantes, suas impressões e

⁶⁴ Cf. Apêndice C para entrevista escrita com professores já atuantes no programa que investiguei.

⁶⁵ Cf. Apêndice D para roteiro de segunda etapa de entrevistas, com professores iniciantes no referido programa.

expectativas a respeito do programa em que começariam a atuar e das capacitações de que participavam. Também nestas entrevistas, procurei investigar a respeito de práticas a que tais participantes recorriam para seu desenvolvimento enquanto professoras etc. Cumpre mencionar que as duas participantes contribuíram com as entrevistas no mesmo período que antecedeu/ocorreu as capacitações iniciais, realizadas de 04 a 13 de novembro de 2013. Em março de 2014, no entanto, foi realizada uma nova entrevista (que chamarei de EE2PI - 2ª entrevista) com uma das participantes (Débora), também através da rede social *facebook*, a fim de que questões não mencionadas na entrevista anterior pudessem ser retomadas.

Ainda nesta etapa, foi pedido a uma das professoras iniciantes que preenchesse um **Roteiro de Observação das Capacitações (ROC⁶⁶)**, proposto em 01 de novembro de 2013 (antes do início da capacitação em que a participante esteve, portanto) e entregue pela participante em 14 de novembro de 2013 (ou seja, após encerrada a capacitação a que tal participante assistiu). Neste documento escrito, a participante conta, guiada por perguntas da pesquisadora, sua experiência com a capacitação. São mencionados, portanto, aspectos como: duração das capacitações, temas discutidos e tipos de atividades realizadas, atores responsáveis pela proposição de tais temas e atividades etc.

Também neste período, foi enviada por email a professores já atuantes no programa investigado uma proposta de entrevista individual escrita (EE2PA) com perguntas a respeito das capacitações/revitalizações de que participam. Com estas perguntas, esperava que cada professor comentasse suas impressões a respeito das revitalizações, discutindo aspectos positivos e negativos da contribuição destas para sua atuação no programa municipal em questão, mencionasse expectativas para próximas revitalizações etc. Para tanto, foram convidadas tanto as quatro professoras que participaram da primeira etapa de entrevistas (EE1) quanto três outros professores, também atuantes no programa investigado. Esta etapa, proposta em 06 de fevereiro de 2014, obteve contribuições até 19 de março do mesmo ano. Apenas duas professoras que participaram da primeira etapa não puderam responder ao convite, totalizando seis participantes nesta etapa, portanto.

⁶⁶ Cf. Apêndice E para roteiro de observação de capacitações.

À medida que as entrevistas escritas iam sendo preenchidas, uma terceira e última rodada de entrevistas ia sendo proposta (**Etapa de Entrevistas 3 - EE3⁶⁷**). Para que eu pudesse esclarecer dúvidas ou solicitar o aprofundamento de questões mencionadas na entrevista escrita (EE2PA), os respondentes eram convidados a participar de uma entrevista oral semiestruturada individual. Fiz isso ancorada na compreensão de que "[a]o proceder dessa forma [voltando aos participantes para retomar e esclarecer dados gerados em situações anteriores], novas interpretações podem ser suscitadas, com base em novos detalhamentos de problemas, circunstâncias, lugares, pessoas, documentos etc., enriquecendo e aprofundando as discussões do estudo" (ROLLEMBERG, 2013, p.42).

Ainda, nesta etapa, novas perguntas a respeito das capacitações/revitalizações e de outras práticas para o desenvolvimento do professor que atua no referido programa municipal de ensino-aprendizagem de inglês para alunos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental foram propostas. Embora a maior parte destas entrevistas tenha sido realizada presencialmente, uma entrevista foi realizada virtualmente, com o auxílio de uma *webcam*, em função da disponibilidade da participante. Por fim, uma das professoras que respondeu à entrevista escrita não pôde contribuir nesta etapa de pesquisa, totalizando, por isso, cinco entrevistas nesta etapa, conduzida de 18 de fevereiro de 2014 a 01 de maio do mesmo ano.

Por fim, ressalto que em cada uma destas etapas, os entrevistados foram informados de que participavam de uma investigação com fins acadêmicos, tendo sido informados e (estimulados a perguntar) a respeito de meus propósitos. Cientes de tais propósitos, os participantes de pesquisa concederam de bom grado autorização escrita para que eu pudesse utilizar os dados que incluo nesta dissertação.

A seguir, apresento uma tabela-resumo das etapas de entrevistas:

<i>Etapas de Entrevista</i>		
<i>Etapas</i>	<i>Período de condução</i>	<i>Nº de participantes envolvidos</i>

⁶⁷ Cf. Apêndice F para roteiro de terceira etapa de entrevistas.

Etapa de Entrevistas 1 (EE1)	15/12/2012 11/01/2013	a	4 professores
Etapa de Entrevistas 2 (EE2PI)	02/11/2013 30/03/2014	a	2 professoras
Roteiro de Observação de Capacitação (ROC)	01/11/2013 14/11/2013	a	1 professora
Etapa de Entrevistas 2 (EE2PA)	06/02/2014 19/03/2014	a	6 professores
Etapa de Entrevistas 3 (EE3)	18/02/2014 01/05/2014	a	5 professores

Tabela 4. Etapas de entrevista

Neste momento, considero importante ressaltar o fato de que o modo como cada entrevista foi (co)construída envolveu a influência de fatores tais quais: tipo de relação estabelecida entre pesquisadora e cada participante, tipo de imagem que o participante desejava projetar de si ou de sua relação com o programa investigado e a prática docente, percepção do participante sobre o gênero entrevista etc. Estes aspectos, bem como a problematização do uso de entrevistas escritas e orais, serão abordados nas seções seguintes.

4.2.2.2. A construção das entrevistas junto aos participantes

Embora eu tenha procurado manter algumas condutas semelhantes em todas as entrevistas conduzidas, cada participante apropriou-se destes momentos de forma particular, contribuindo para os modos como a entrevista seria co-construída junto a mim. Da formalidade dos convites – feitos por mensagens de *email* ou na rede social *facebook* – e dos termos de consentimento à tentativa de criar certa empatia durante as entrevistas, procurando me mostrar solidária – através de sorrisos, expressões faciais ou comentários – com as falas que ouvia/lia, cada uma destas posturas foi mais ou menos ratificada por cada participante.

Isso porque, do mesmo modo que diferentes pesquisadores apresentam diferentes paradigmas sobre o que é uma entrevista e sobre como ela deve ser conduzida e analisada, cada participante traz também consigo expectativas sobre o que é uma entrevista e sobre como deve se portar nestes momentos (BRUNO, 2013, p. 83).

Ainda, "...nós, em uma interação qualquer, moldamos o teor do que dizemos conforme o enquadre em que nos encontramos; não dizemos qualquer coisa, em qualquer lugar, a qualquer pessoa" (Ibid, p.84). Deste modo, as falas dos participantes, bem como as minhas próprias, estavam condicionadas, dentre outros fatores, ao "desejo do indivíduo de dirigir [como em uma cena] a impressão que outros formam a seu respeito e a respeito de situações, fatos, ideias e argumentos, tais como definidos por ele" (FRIAS, 2013, p.54), uma vez que

[n]a vida diária, tal como um ator representando um papel diante do público, **o indivíduo representa papéis**, ou seja, **constrói, de várias maneiras, inclusive discursivamente, representações (desempenhos ou performances) socialmente localizadas do eu (self)** (GOFFMAN, 2002 [1979]). **Os papéis que o indivíduo representa dependem dos papéis desempenhados pelos outros indivíduos com que interage**, sendo que esses outros são, ao mesmo tempo, a plateia para qual o indivíduo representa e seus colegas atores nessas 'peças dramáticas' que são as interações do dia a dia. (FRIAS, 2013, p. 54, grifos em itálico no original, grifos em negrito meus).

Assim, alguns entrevistados ratificaram o grau de formalidade da entrevista e procuraram reforçá-la mesmo quando eu buscava tornar o processo um pouco mais informal. A este exemplo, cito Julia, uma das participantes, que, apesar de já me conhecer antes do processo de condução da pesquisa, construiu comigo uma entrevista sem muito espaço para narrativas ou novas perguntas para além das que estavam em meu roteiro.

Outros participantes demonstraram, por meio de detalhes como escolha vocabular mais informal, se sentir mais à vontade para conduzir comigo uma entrevista um pouco menos tradicional, chegando a inserir pequenas narrativas na interação. Ainda assim, é possível notar que estes mantiveram a relação tradicional em que aquele que "...faz as perguntas, organiza, coordena, maneja e domina o rumo do texto produzido" (BRUNO, 2013, p.83) deve ser (prioritariamente) o entrevistador. Cito entre estes Genaro e Larisse, por exemplo.

Há ainda o caso de Débora, que, talvez por ser minha amiga há anos, desafiou, em sua primeira entrevista (EE2PI - 1ª entrevista), os papéis tradicionais de entrevistador-entrevistado, conduzindo comigo um bate-papo em que por vezes os tópicos a serem discutidos eram determinados por ela, empolgada com as novidades de sua experiência na capacitação de que participava. Em função desta postura de Débora, optei por eu também assumir uma atitude menos "formal" na segunda entrevista (EE2PI - 2ª entrevista) conduzida junto a esta participante.

Ainda que o foco nesta pesquisa não seja analisar o modo como os discursos e identidades da pesquisadora e de seus participantes foram construídos em interação, mas o conteúdo de tais discursos, entendo que todos os aspectos citados precisam ser lembrados como forma de esclarecer que os dados e conclusões gerados nesta pesquisa não encerram as discussões a respeito de práticas para o desenvolvimento de professores no programa municipal de ensino de inglês para alunos a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental que optei por investigar. Ao contrário, espero que este estudo possa estimular novas reflexões para o programa em questão, por meio dos olhares de outros pesquisadores e de outros participantes em novas situações de interação.

4.2.2.3. As entrevistas orais vs. as entrevistas escritas

Outro aspecto importante a se mencionar é o fato de algumas entrevistas terem sido conduzidas oralmente e outras de modo escrito, seja por meio de perguntas enviadas por email aos participantes, seja por meio de conversas em bate-papos na rede social *facebook*.

A este respeito, é interessante mencionar que, em entrevistas orais, foi possível observar gestos e expressões faciais dos participantes, bem como fazer gestos e expressões que voluntaria ou involuntariamente acabaram por interferir na fala e atitude destes participantes. Em entrevistas escritas, enquanto isso, estes gestos não podiam ser expressos a não ser por escolhas vocabulares e sintáticas, ou pelo uso dos chamados *emoticons/emojis* e recursos semelhantes⁶⁸.

⁶⁸ Em *chats* realizados em redes sociais, simula-se a oralidade por meio de recursos gráficos (ARAÚJO, 2004, p. 1285). Assim, abreviações e símbolos são empreendidos, seja para agilizar a "fala", para expressar sentimentos, ou para abrandar (ou, ao contrário, enfatizar) o que foi "dito" (FERREIRA, 2012, p.2). Dentre os possíveis recursos gráficos, destaco: a) os **emoticons**, cuja denominação resulta do "[...] inglês emotion (emoção) + icons (ícones)", e que representam "[...] ícones ou símbolos formados por

Além disso, em entrevistas escritas, os participantes pareciam ter mais oportunidades de elaborar e re-elaborar seu discurso, podendo ler o que haviam escrito e apagar a mensagem para ajustá-la ao que desejavam contar antes de clicar no botão de envio da resposta (entrevistas por *facebook* - EE2PI) ou de me encaminhar de volta o e-mail com as respostas para o material que eu havia anexado (entrevistas por *e-mail* - EE2PA). Em entrevistas orais, ao contrário, tudo o que o participante expressa vocalmente diante do entrevistador é registrado em áudio. Deste modo, mesmo que o participante tenha a oportunidade de reconsiderar uma fala sua, estas elaborações e re-elaborações são feitas diante do entrevistador e permanecem registradas para análise. Além disso, gestos e expressões faciais estão também sujeitos ao olhar do entrevistador.

Por esta razão, embora não se possa negar que o discurso oral também não é isento de escolhas, é preciso considerar que, nesta pesquisa, discursos orais e escritos possibilitaram recursos diferentes a aqueles que contavam suas impressões em relação ao programa investigado, sendo, por isso mais um elemento a influenciar a construção dos dados.

Por fim, é preciso ter em mente todas as etapas por que as entrevistas passaram até poderem ser lidas nesta dissertação: da elaboração de perguntas à redação do texto acadêmico, passando pela condução das entrevistas, a seleção de trechos de interesse, a transcrição destes segundo alguns critérios, a categorização e análise dos dados... Todos estes aspectos, se considerados, parecem evidenciar que as entrevistas, apesar de sua grande contribuição em minha pesquisa, não foram reveladoras de verdades, mas de interpretações construídas por mim em conjunto com outros atores sociais, o que inclui os leitores deste texto, em determinado momento socio-histórico-cultural. O mesmo pode ser dito a respeito de qualquer instrumento de geração de dados utilizado nesta dissertação, como é o caso das observações em rede social virtual, abordadas a seguir.

sinais diacríticos e de pontuação que representam emoções [...], características físicas, letras, palavras ou frases, sinais, atitudes e ações, dando à interação virtual mais expressividade [...]" (STORTO; GALEMBECK, 2007, p.1589); b) **abreviações de palavras** que incluem mas não se restringem às "que representam movimentos corporais como 'bjs' (beijar), 'rs' (risos) [...]" (DE OLIVEIRA, 2007, p.15); c) "**marcas verbais que representam entonações do que seriam as vozes dos participantes**, podendo significar murmúrios ou gritos ("amooooooooor", "bom diaaaaaaaaa")" (DE OLIVEIRA, 2007, p.15); d) **caixa alta** ("MUITO") e **repetição de pontuação** ("????") para enfatizar o que foi mencionado. Em minhas interações em *chats*, foram percebidos principalmente os usos de abreviações de palavras e de caixa alta.

4.2.3. A observação de campo virtual

Segundo Mercado (2012, p.170), a etnografia ou estudo de campo pode ser compreendida como o "estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas". Deste modo, em minha pesquisa, faço uso da observação de campo em um ambiente virtual. Este ambiente, um grupo de acesso restrito dirigido a/proposto por professores de inglês que atuam no programa que investigo e hospedado na rede social *facebook*, foi-me apresentado por uma das participantes de pesquisa.

Uma vez inserida no grupo, em um primeiro momento, meu propósito foi apenas observar as dinâmicas deste grupo e compreender melhor a relação dos professores que realizavam postagens com o programa investigado e com o próprio grupo. Assim, tal qual Hine (2006, p.4) recomenda, procurei "dedicar bastante tempo ao processo de familiarização, a olhar em torno e explorar o fenômeno sob todos os ângulos, tentando entender o que ele é, para quem existe e como é vivenciado". Para isso, acompanhei, ao longo de 2013 e de 2014, as interações e postagens realizadas no grupo, procurando guardar e categorizar em documentos de arquivo aquelas que diziam respeito a processos de desenvolvimento dos professores.

Cumprer ressaltar, no entanto, que conforme menciona Kozinets (2002, p.69), embora a etnografia virtual (ou netnografia, como o autor intitula este processo de geração de dados) se assemelhe à etnografia tradicional em muitos aspectos, o fato de a internet possibilitar o fácil acesso a informações por vezes resulta na desatenção a princípios éticos importantes para a preservação daqueles que se envolvem ou são envolvidos na pesquisa. A fim de evitar que isto ocorra, o autor recomenda que o pesquisador a) conscientize os envolvidos de sua presença e objetivos, b) garanta o anonimato e a confidencialidade dos participantes ao utilizar seus dados, c) procure ouvir/se inteirar das considerações daqueles que utilizam o ambiente investigado, d) peça autorização para o uso de qualquer dado gerado no ambiente.

Tendo estas questões em vista, cada um dos responsáveis pelas postagens que selecionei para análise foi informado de meus interesses de pesquisa, filiação acadêmica etc. e recebeu solicitação de autorização para uso dos dados. Ainda, me prontifiquei a

esclarecer quaisquer dúvidas que se fizessem presentes⁶⁹, o que incluiu em muitos momentos minha apresentação dos trechos selecionados. Além disso, procurei me inteirar, junto dos professores entrevistados em diferentes etapas de pesquisa, de suas perspectivas a respeito do grupo e da contribuição deste grupo para o desenvolvimento/bem-estar em relação à sua profissão.

Por fim, menciono que, em sua discussão sobre a observação de campo, Angrosino (2005) aponta a presença deste método mesmo em outras práticas, como a entrevista, quando o pesquisador busca atentar para posturas, gestos, expressões faciais etc. do entrevistado que possam contribuir para a interpretação dos dados gerados durante a fala deste (Ibid, p.729). A metodologia é, portanto, útil em minha pesquisa não apenas para a descrição e análise de uma prática informal voltada para o desenvolvimento de docentes cujas práticas são realizadas em um programa municipal de ensino-aprendizagem de inglês com fins comunicativos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também para complexificar as análises que proponho a partir dos dados gerados por meus participantes de pesquisa em ainda outras práticas de investigação científica.

4.2.4. Os instrumentos de geração de dados em resumo

Tendo mencionado todos os instrumentos de geração de dados propostos nesta investigação, apresento a seguir uma tabela-resumo destes instrumentos e a função deles na pesquisa.

<i>Instrumentos de geração dos dados</i>	
<i>Instrumento de geração de dados</i>	<i>Função na pesquisa</i>
<i>Pesquisa/análise documental</i>	<p>→ <i>Sondagem inicial dos participantes de pesquisa e espaços de investigação.</i></p> <p>→ <i>Contextualização a respeito de processos para o desenvolvimento do professor.</i></p>
<i>Entrevistas</i>	<p>→ <i>Sondagem inicial dos participantes de pesquisa e espaços de investigação.</i></p> <p>→ <i>Investigação de percepções dos</i></p>

⁶⁹ Cf. Apêndice G para pedido de autorização para uso de postagens feitas em grupo na rede social facebook.

	<i>participantes de pesquisa a respeito das práticas de desenvolvimento docente de que participam formal ou informalmente para uma atuação mais satisfatória no programa em questão.</i>
<i>Observação em campo virtual</i>	<i>→ Investigação de prática informal de desenvolvimento dos professores atuantes no programa hospedada na rede social facebook.</i>

Tabela 5. Instrumentos de geração dos dados

4.3. Os procedimentos de análise dos dados

Para a análise dos dados gerados, retorno às reflexões sobre o paradigma qualitativo de pesquisa, no qual insiro esta dissertação, fazendo uso de uma perspectiva interpretativista, assim descrita por Saccol (2009, p.263):

a pesquisa interpretativista assume que o que se tem como resultado de uma investigação não são os fatos em si (uma realidade objetiva), mas a interpretação do pesquisador sobre as interpretações dos indivíduos que participam em um determinado fenômeno.

A partir desta descrição, compreendo portanto a perspectiva interpretativista de análise dos dados como uma tentativa não de verificar fatos, mas de propor entendimentos a respeito de determinado fenômeno/contexto por meio da constante interação com os dados gerados. Minhas considerações ao final da pesquisa são, por isso, o resultado do olhar situado da pesquisadora a partir da relação com outros agentes sociais, os participantes de pesquisa, também situados socio-historicamente.

Para tanto, considero que o processo de seleção e análise dos dados tem início ainda durante os momentos de geração destes. Ao longo do processo de observação em campo (virtual), por exemplo, conforme comenta Erickson (1986, p.144), o pesquisador tem um olhar seletivo sobre seu espaço de investigação, procurando se deter sobre aquilo que lhe parece mais pertinente, conforme suas perguntas de pesquisa. Em meu estudo, por exemplo, o olhar esteve voltado para postagens que pudessem contribuir para meu entendimento quanto a processos para o desenvolvimento do professor atuante no programa investigado.

Deste modo, a escolha por direcionar o olhar para determinado evento em um tempo e espaço específicos implica ter que ignorar tantos outros momentos/cenários que se constroem no espaço de investigação, talvez menos interessantes para o pesquisador

no momento. Em função disto, Erickson (1986) recomenda que o pesquisador se monitore para que não inicie sua investigação buscando apenas evidências que confirmem suas hipóteses, negando-se a olhar para aspectos que possam desafiá-las. Para evitar este olhar, Erickson (1986, p.144) sugere que o pesquisador

[...] conduza (enquanto ainda em campo, e em reflexões subsequentes após deixar o campo) investigações embasadas para desconfirmar evidências, na forma de casos-exemplo discrepantes dos fenômenos de interesse cuja organização não se adequa aos termos da teoria⁷⁰.

Por esta mesma razão, é também importante que o processo de observação seja exaustivo, já que é a cada nova inserção em campo que o pesquisador vai delineando seu processo interpretativo e tem a oportunidade de revê-lo. Se em investigações presenciais, Erickson sugere que gravações em vídeo ou áudio representem uma contribuição neste sentido (ERICKSON, 1986, p.144), no caso da etnografia virtual, procurei cumprir este objetivo visitando a página investigada com recorrência e salvando em arquivo postagens/comentários que pudessem interessar⁷¹ aos meus objetivos de pesquisa. Erickson (1986, p.144-5) cita ainda a importância da tomada de notas para o processo analítico, uma vez que é quando se senta diante das anotações feitas ainda em campo para repensar a observação e expandir seus comentários que quem pesquisa tem *insights* e estabelece relações entre os dados gerados e seus referenciais teóricos.

O mesmo pode ser dito a respeito dos momentos de entrevista e de sua transcrição. Para Garcez (2002), por exemplo, o processo de transcrição de dados de fala-em-interação registrados em áudio, longe de ser uma tarefa objetiva que precede a análise, é já um passo do movimento de interpretação analítica. Por esta razão, o pesquisador deve procurar estar consciente das escolhas que faz (no modo como identifica/categoriza os atores da fala-em-interação, por exemplo), procurando sempre justificá-las. Além disso, é preciso que o pesquisador reconheça, conforme faço neste

⁷⁰ "... conduct[s] (while in the field, and in subsequent reflection after leaving the field) deliberate searches for disconfirming evidence in the form of discrepant cases-instances of the phenomena of interest whose organization does not fit the terms of one's emerging theory".

⁷¹ A fim de facilitar o retorno a estes dados posteriormente, todos os arquivos foram nomeados conforme o tipo de postagem (segundo categorizações propostas por mim e que incluem: partilhar atividades, dar informações etc.) e a data de sua publicação na rede social. Ainda, uma vez que em interações na internet é comum que falas sejam retomadas e alteradas tempos depois, procurei também tomar nota da data em que cada material foi registrado por mim.

trabalho, que a transcrições que apresenta não são retratos fiéis e acabados de determinada interação, mas "... produtos analíticos pautados por propósitos analíticos específicos" (GARCEZ, 2002, p.85), devendo ser julgadas conforme sua adequação a estes propósitos teórico-analíticos e a princípios éticos e políticos, e podendo, por isso, sempre ser revistas.

Deste modo, considero importante reforçar o fato de que, terminada a etapa de geração de dados, o movimento de construção dos mesmos permanece por meio da seleção dos excertos a serem utilizados e, mais tarde, da inclusão de tais excertos na presente dissertação. Isso porque, os textos referentes ao programa investigado (no caso da pesquisa documental), bem como as falas dos professores, inseridas nos já referidos contextos de interação junto à pesquisadora (no caso de entrevistas) ou a outros professores (no caso de postagens e comentários na rede social *facebook*), são mais tarde transcritos, lidos, selecionados e categorizados.

Se transcrição, seleção e categorização já representam deslocamentos das falas dos sujeitos de seu contexto primeiro, novo movimento é feito quando tais falas são inseridas nesta dissertação, muitas vezes em ordens de aparição diversas daquelas que ocorreram durante a geração de dados, em função das categorizações feitas. Além disso, se nas entrevistas, por exemplo, os professores interagiam apenas comigo na posição de pesquisadora, na dissertação, suas falas são postas em diálogo com as de outros professores entrevistados, com documentos analisados e com referenciais teóricos sobre processos para o desenvolvimento do professor. O mesmo ocorre em relação às outras fontes de geração de dados, nas quais o público-alvo eram outros professores (no caso do grupo na rede social *facebook* e da pesquisa/análise documental) ou pessoas que desejassem se informar melhor a respeito do referido programa municipal, não necessariamente para fins acadêmicos (ainda no caso da pesquisa documental).

Nestes diversos deslocamentos dos discursos, em que textos são descontextualizados para serem então recontextualizados em outros espaços (TRESTER, 2012, p.244), novos sentidos são produzidos, e ainda outros poderão ser construídos à medida que diferentes leitores interagem com esta dissertação, a partir de seus repertórios de vivências e expectativas, e dão a ela novos propósitos.

Para concluir esta seção, me remeto a Saccol (2009) para afirmar que o olhar reconhecidamente destituído de neutralidade das pesquisas qualitativas não as torna, no entanto, menos científicas, uma vez que a análise dos dados obedece a certos critérios que lhes conferem confiabilidade. Além dos critérios e ponderações já mencionados para os processos de geração/análise de dados desta pesquisa, cito também o critério de "múltiplas interpretações" (SACCOL, 2009, p.267), segundo o qual quem pesquisa precisa voltar-se para "múltiplos pontos de vista e suas possíveis contradições", o que faço por meio da triangulação de perspectivas dos participantes e do uso de variados instrumentos de geração de dados.

A confiabilidade da pesquisa é conferida ainda por meio da "plausibilidade, coerência, consistência e clareza da argumentação que descreve os resultados do estudo e as conclusões geradas" (SACCOL, 2009, p.267), aspectos que procurei ter em mente ao elaborar esta dissertação. Por fim, é importante mencionar que, para a problematização das práticas voltadas para o desenvolvimento dos professores do programa investigado, embaso minhas percepções nas discussões teóricas acerca das práticas de *coaching*-mentoria (NOGUEIRA, 2011; BARKLEY; BIANCO, 2010, por exemplo).

4.4. O capítulo em resumo

Neste capítulo, apresentei a metodologia que orienta meu estudo, partindo de um paradigma qualitativo de pesquisa (SACCOL, 2009; DORNYEI, 2007; DENZIN; LINCOLN, 2005; ALVES-MAZZOTTI, 1996; GUBA; LINCOLN, 1994). Ao mesmo tempo em que expus minhas compreensões do paradigma qualitativo, procurei justificar minha inserção no campo de estudos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; RAJAGOPALAN, 2003) e pensar as implicações tanto do paradigma quanto da área em que me situo para o processo de condução de minha pesquisa.

Além do paradigma de pesquisa, expus meus procedimentos de geração dos dados, discutindo minha opção pelo termo *geração de dados* (FABRÍCIO, 2012) e pelas práticas de pesquisa/análise documental (SÁ-SILVA et al., 2009), entrevista (BRUNO, 2013; FRIAS, 2013; BRIGGS, 2007; PATTON, 1990) e observação de campo virtual (MERCADO, 2012; HINE, 2006; ANGROSINO, 2005; KOZINETS, 2002). O uso de

múltiplos instrumentos para a geração dos dados decorre de minha percepção, embasada no paradigma qualitativo de pesquisa, de que a triangulação de metodologias e instrumentos pode contribuir para a complexificação dos dados e da análise feita (DENZIN; LINCOLN, 2005).

Uma vez descritos meus procedimentos de geração dos dados, voltei-me para os procedimentos de análise dos mesmos, ainda a partir de um paradigma qualitativo de pesquisa, com uma perspectiva interpretativista (TRESTER, 2012; SACCOL, 2009) frente às metodologias utilizadas (GARCEZ, 2002; ERICKSON, 1986). A fim de dar prosseguimento à dissertação, me encaminho para o capítulo de análise dos dados.

5. Análise dos Dados

Os treinamentos precisam fazer parte do trabalho do professor porque, para ensinar, você precisa constantemente aprender. Eu sempre digo que trabalhar com educação é uma ousadia: "quem eu penso que sou para entrar em uma sala de aula e me colocar na posição de professora, por mais que eu me entenda como uma mera mediadora?" Nós sabemos que os alunos depositam muita expectativa não só na nossa docência, mas no próprio exemplo se[sic] seres humanos que damos. Então, não se pode achar que pq[sic] vc[sic] sabe inglês pode dar aula de qualquer jeito. Ao contrário, é preciso muita preparação, maturidade, responsabilidade. E ninguém consegue nada disso sozinho, aliás, na vida ninguém faz NADA sozinho. Resumidamente falando, [...], é por isso que acredito muito na troca de experiência e de saberes entre educadores. Mais do que ser treinado/doutrinado, o que precisamos é ser ouvidos e ouvir outros com vistas a melhorar nossa prática cotidiana (Julia, EE2PI).

A citação incluída como epígrafe deste capítulo provém de uma das entrevistas realizadas junto a meus participantes de pesquisa. Expressa durante entrevista com uma professora admitida em concurso público para o município mas ainda não atuante no programa investigado, a fala diz muito sobre a perspectiva que tenho procurado apresentar ao longo desta dissertação. Tal qual Julia, entendo que a formação docente, longe de estar completa ao fim dos cursos de licenciatura, é, na verdade, um processo contínuo, na medida em que "para ensinar, você precisa constantemente aprender" (Julia, EE2PI).

Este aprendizado, que ocorre na própria sala de aula, ao mesmo tempo em que o professor ensina, e que justifica a opção de alguns autores por termos como ensino-aprendizagem ou ensinagem⁷² para se referir ao que professores realizam junto de seus alunos, se dá também fora das salas de aula, quando o professor tem a oportunidade de repensar sua prática e buscar aprimorá-la, por meio da "troca de experiência e de saberes entre educadores" (Julia, EE2PI).

Ainda em consonância com a fala de Julia, entendo que os processos para o desenvolvimento do professor não devem se tornar imposições ou resultar em relações de dependência, mas, ao contrário, representar para o professor oportunidades para que ele se torne protagonista de seu desenvolvimento, em parcerias com aqueles que

⁷² A respeito do termo ensinagem, por exemplo, Anastasiou (2004, p.483, rodapé, grifo da autora) menciona que o "termo *ensinagem* foi inicialmente explicitado no texto de Anastasiou (1998, p.193-201), adotado para significar uma situação da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno, durante o cursar da graduação".

também desejem desenvolver-se ao mesmo tempo em que contribuam para o desenvolvimento de seus colegas. Deste modo, "[m]ais do que ser treinado/doutrinado, o que precisamos é ser ouvidos e ouvir outros com vistas a melhorar nossa prática cotidiana" (Julia, EE2PI).

Feitas tais considerações, retomo neste momento as perguntas de pesquisa que pretendo responder ao longo deste capítulo:

i) Como os professores atuantes no programa investigado se preparam/são preparados para atuar na implantação de um novo projeto pedagógico?

ii) A preparação é percebida como satisfatória pelos professores? Por quê?

Para responder a estas perguntas, divido o capítulo em quatro seções, conforme resumido nos parágrafos a seguir.

Na primeira seção do capítulo, destinada a processos formais para o desenvolvimento do professor que atua no programa que investigo, discuto capacitações (desenvolvidas para o professor recém-admitido em concurso), revitalizações (propostas para o professor já atuante), observações de aula, *workshops* e disponibilização de recursos didáticos. Todas estas práticas, propostas institucionalmente com o objetivo de contribuir para uma atuação mais satisfatória do professor em sala de aula no contexto específico do programa investigado, são analisadas a partir de excertos de fala de professores entrevistados e segundo uma perspectiva teórico-prática de *coaching-mentoria*.

Após analisar os processos institucionalizados, volto-me, na segunda seção deste capítulo, para processos informais para o desenvolvimento do professor que atua no programa de ensino-aprendizagem de inglês aqui discutido. Trato, por isso, das seguintes práticas mencionadas por meus participantes de pesquisa durante entrevistas: a organização de um grupo de acesso restrito na rede social *facebook*, o diálogo com outros professores, e o uso da internet para pesquisa, todas alternativas a que os professores recorrem para seu desenvolvimento. Assim como na análise dos processos formais de desenvolvimento do professor atuante no programa, abordo os processos informais a partir de contribuições teórico-práticas de *coaching-mentoria*.

Tendo mencionado minhas propostas de pesquisa, ressalto agora minha escolha por *coaching*-mentoria como referenciais para a discussão dos dados. Faço esta escolha acreditando que tais processos de desenvolvimento docente, ao reivindicar a construção de uma cultura colaborativa entre diversos agentes do espaço escolar e o empoderamento do professor por meio da atenção à sua voz e às suas expectativas, representam uma possibilidade de contribuição para reflexões sobre como são e, mais que isso, como poderiam ser, as iniciativas formais e informais de desenvolvimento docente que analiso.

Dando continuidade ao capítulo, em uma terceira seção, aponto brevemente demandas mencionadas pelos professores que atuam no programa municipal de ensino-aprendizagem de inglês a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o qual volto minha atenção. Embora não digam respeito a processos direcionados para o desenvolvimento do professor, tais demandas parecem interferir no desempenho e bem-estar dos professores investigados, devendo por isso ser também consideradas nesta pesquisa.

Por fim, encerro o capítulo traçando um resumo de todas as discussões na quarta e última seção.

5.1. Algumas propostas formais para o desenvolvimento do professor atuante no programa investigado

Nesta seção, discuto os processos/práticas oferecidos institucionalmente para o desenvolvimento dos professores de inglês que atuam no programa que investigo. Estes processos, oferecidos através de parceria realizada pela Secretaria Municipal de Educação responsável pelo programa com uma instituição privada de ensino de línguas, consistem em: proposição de capacitação (anterior à primeira entrada do professor em sala de aula) e revitalizações (semestrais, para professores já atuantes no programa em questão) – ambas de caráter obrigatório –, possibilidade de observações de aula, sugestões de *workshops*, e disponibilização de recursos didáticos *online* – estes três últimos opcionais. Cada um destes processos será analisado separadamente, com base nas falas dos participantes e com o auxílio teórico de *coaching*-mentoria.

5.1.1. As capacitações

Segundo Miranda,

[...] **antes da gente... tomar posse, a gente teve um curso de formação pra dar aula lá** pra gente poder... é... se adequar em relação ao material didático, ao contexto dos alunos, porque é um projeto novo. então, assim, meu grupo foi o primeiro a entrar. **nunca tinha tido aula pra crianças do município tinha tido aula de inglês**, sabe? então, foi a primeira vez. então, **eles tentaram meio que criar uma base pra gente ter uma ideia do que fazer quando chegasse lá**. então, {o instituto de línguas com o qual a rede municipal realiza parceria} ministrou um curso pra gente. acho que **foi quase que uma semana de curso**. 5 dias úteis, eu acho. coisa assim, nas férias de julho, antes deu iniciar mesmo é... então a gente aprendia a fazer[:r] fantoche, a gente viu o material didático, a gente fez demonstração de aulas, assim, pra pedacinhos de aula, **nós trocamos experiências em relação ao que a gente já tinha tido como background pra trabalhar com crianças ou de outras formações**, tudo em inglês também que eles se preocupam que a gente tenha sempre uma formação continuada, assim, no sentido de que eles sempre oferecem cursos pra gente, todo semestre é... a gente tem curso (EE1, grifos meus).

A partir deste excerto, é possível reconhecer a oferta de propostas institucionalizadas de desenvolvimento do professor que atua no programa investigado. Uma destas propostas, conforme menciona Miranda, apresenta-se sob a forma de "um curso de formação pra dar aula lá", as chamadas capacitações, realizadas antes da primeira entrada do professor em sala de aula do programa. Tais capacitações parecem, a partir deste excerto da fala de Miranda, práticas colaborativas, visto que a professora comenta que "trocamos experiências em relação ao que a gente já tinha tido como *background* pra trabalhar com crianças" (EE1).

Deste modo, em uma primeira reflexão, pode-se pensar que os saberes dos professores seriam valorizados e utilizados para a construção de novas reflexões junto de seus pares, preparando-os para uma entrada mais serena em sala de aula. Outras falas dos professores, incluindo as da própria Miranda, no entanto, apontam para um contraste entre as expectativas geradas pelas capacitações e a entrada dos professores em sala de aula.

A fim de melhor refletir a respeito destas capacitações e de suas contribuições para o desenvolvimento do professor que atua no programa investigado, portanto, aponto a seguir sua organização, bem como os temas abordados em uma das capacitações, realizada em novembro de 2013. Em seguida, discuto as expectativas geradas pelas capacitações nos professores antes de sua entrada em sala, para depois

contrastá-las com as percepções dos professores, após sua atuação no programa, quanto à contribuição de tais capacitações para sua prática docente no contexto que pesquiso. À medida que faço tais movimentos investigativos, trago para a reflexão possíveis contribuições dos processos de *coaching*-mentoria.

5.1.1.1. A estrutura das capacitações

Conforme documento entregue durante a capacitação dos candidatos recém-aprovados em certificações para concurso de admissão de professores efetivos, "[a] principal finalidade do Curso de Formação é **ambientá-lo [o candidato] à estrutura administrativa e educacional da [rede municipal]**, conhecimento fundamental para o bom desempenho de suas futuras funções como professor regente do ensino fundamental nas escolas públicas da Rede Pública Municipal de Ensino desta Cidade." (Material entregue durante curso de formação para professores ingressantes, 2013, grifos meus).

Espera-se, portanto, que as capacitações facilitem, por exemplo, a entrada do professor em sala de aula, ao prepará-lo para as práticas que poderá vivenciar ou ao apresentá-lo aos recursos (materiais ou humanos) de que poderá dispor quando necessário. A fim de verificar se esta ambientação é de fato feita, apresento e discuto a seguir falas de professores atuantes e de iniciantes a respeito da capacitação de que participaram ao ingressar no município que abriga o programa em que atuam lecionando inglês desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Julia, ao descrever as etapas da capacitação de que participou, em novembro de 2013, menciona que

Nosso dia às vezes começava com **palestra**, às vezes com **oficina**. Mas as palestras também duravam 3h30 (por causa do break de 30 minutos). Geralmente, eram duas palestras por dia (separadas pelo break), mas tinham umas mais longas, aí ficava sendo uma só [...].

[A oficina c]omeçava com um **warmer**, depois vinha um "**quote of the day**" para discutir em duplas e depois com o grupo todo. Aí a orientadora falava sobre o tema da oficina, **sempre chamando a participação da turma**, e depois vinha o "**hands on**", **em que nós tínhamos que fazer alguma atividade em grupos com o material didático**. Depois de 2h de orientação tinha um break de 30 minutos, aí depois a gente voltava para a última parte. (Julia, ROC, grifos meus).

Conforme os trechos selecionados, as capacitações parecem abarcar tanto momentos de proposição teórica, através de palestras, quanto momentos de atividades práticas, por meio de oficinas. Nestas oficinas, segundo o relato de Julia, os professores parecem ser estimulados a se engajar e interagir com seus colegas de profissão, bem como a ter voz ativa, uma vez que a orientadora estava "sempre chamando a participação da turma". O mesmo é dito a respeito das palestras, já que "[c]omo nas oficinas, também tinha espaço para participação dos professores, em algumas palestras houve até discussões mais acaloradas, em outras nem tanto, mas sempre podíamos levantar a mão e perguntar/comentar" (Julia, ROC).

Na capacitação de que Julia e Débora participaram, ocorrida no período de 04 a 13 de novembro de 2013, Julia comenta que os temas das palestras foram:

Função Social da Escola, História da Educação Pública, **Programa [...]**, Curriculum and Resources (Sobre a {editora com a qual o município desenvolveu uma parceria}), Organização da {secretaria municipal de educação}, Escola de Turno Único, Gestão de Pessoas (com o pessoal do RH), Saúde Vocal, Formação de Leitores, Educação Inclusiva, {site com recursos didáticos para o professor}, Avaliação, **Mediação de Conflitos**, Relações Interpessoais no cotidiano escolar, Estratégias para superação das dificuldades de aprendizagem, Assessment.

A maior parte das palestrantes era da Rede, falaram muito da sua própria experiência, levaram vídeos, fotos etc. (Julia, ROC, grifos meus).

A professora menciona também ter participado de oficinas com os seguintes temas:

Classroom management 1 e 2 (procedimentos gerais do Communicative Approach); Using the material (sobre como usar os livros da {editora com a qual o município realiza parceria}); Planning; Learning Styles; Using Technology (incentivou o uso das tecnologias, apesar das dificuldades de muitas escolas); **Young learners (como lidar com crianças)** e **Developing Skills 1 e 2 (Reading, writing e vocab, listening e speaking)** (Julia, ROC, grifos meus).

Deste modo, a partir da visualização de tópicos como "Programa [...]", "Mediação de Conflitos", "Young Learners" e "Developing Skills", é possível pensar que assuntos pertinentes às necessidades do professor que atua no programa investigado⁷³ foram contemplados. A fim de melhor refletir a respeito da adequação das oficinas e palestras propostas às expectativas e necessidades dos professores cujas práticas se dão no referido programa, aponto a seguir as expectativas geradas por tais capacitações nos professores entrevistados.

⁷³ Para mais informações, cf. Capítulo 3 desta dissertação.

5.1.1.2. As expectativas geradas

Todas as impressões iniciais geradas pelas capacitações tiveram como resultado o entusiasmo de Julia e Débora diante de seu novo espaço de atuação docente, e Débora me conta que

Bia, vc[sic] ia adorar estar lá. Embora seja cansativo, as palestras e oficina são muito boas, interessantes e ministradas por pessoas de qualidade.

Olha, se a educação está ruim, se as crianças não aprendem Inglês é por causa de outros motivos... falta de interesse, não valorização da educação... pq[sic] **o material é bom, e os professores lá parecem interessados em fazer um bom trabalho...**

É óbvio que tem muita gente, não posso falar por todos, mas tem muita gente boa... então a culpa maior é da situação social em que o aluno está inserido, ou o quantitativo de alunos por sala, não sei... mas que **em termos de profissional e material eu estou satisfeita**, estou. [...]

Again, vc[sic] [[iria]] amar estar participando do treinamento...

O treinamento foi muito bem preparado... tá recheado...

Na realidade, na prática não sei se será possível aplicar tudo o que eles esperam, mas **o esforço de preparar o material, pensar em orientação curricular é de tirar o chapéu.**

A preocupação com um ensino de qualidade é visível. [...] (Débora, EE3 - 1ª entrevista, grifos meus).

Da mesma forma, sensações semelhantes foram vivenciadas pelos professores que já atuam no programa investigado quando estes participaram de suas capacitações, de modo que Larisse menciona que "[...] enfim, eu acho que, você chega lá no treinamento e a parte **teórica é bem bacana e parece interessante, você fica animado, você fala 'pô, legal, acho que vai ser um trabalho legal'** [...]" (Larisse, EE1, grifos meus), em uma perspectiva bastante parecida com a de André e a de Janaína, que contam que

[...] quando eu fiz a PRIMEIRA capacitação, é... era tudo muito novo. então, nós recebemos da {Coordenadoria Regional de Educação}, lá, né, o treinamento [+] o material, foi explicado como utilizar o material, os recursos que a gente tinha em mãos... só que é, **era tudo muito bonito [+] parecia que, realmente o projeto tem uma filosofia, ele tem um método, ele tem um um viés, viés?** (Beatriz: aham) **muito bom.** (André, EE3, grifos meus).

[...] **aquilo tudo era muito legal.** até mesmo porque eu não tinha tanta experiência quanto eu tenho hoje [+] né [+] então você vê **o olhinho brilhando.** essa pessoa **acha que aquilo tudo é maravilhoso** [...] (Janaína, EE3, grifos meus).

As capacitações parecem gerar, portanto, expectativas positivas no professor do programa investigado em relação à sua entrada em sala de aula. A organização das capacitações em momentos que conciliam teoria e prática, a proposta de tópicos que adiantam vivências com as quais os professores poderão precisar lidar mas para as quais

talvez ainda não se sintam preparados (como o ensino-aprendizagem de inglês para crianças, por exemplo), a referência à disponibilização de bons recursos didáticos etc., parecem contribuir para que a primeira entrada em sala de aula seja acompanhada da sensação de que "[...] vai ser um trabalho legal [...]" (Larisse, EE1) e deixe o professor com "o olhinho brilhando" (Janaína, EE3).

Uma vez que estas capacitações têm como objetivo preparar o professor para sua atuação no programa implementado pelo município para o qual foram admitidos, no entanto, entender a contribuição ou não delas para o desenvolvimento do professor implica contrastar tais capacitações com a entrada do professor em sala de aula e suas sensações diante desta nova experiência. A seguir, portanto, relaciono as expectativas geradas pelas capacitações e as vivências dos professores após sua entrada em sala de aula do referido programa.

5.1.1.3. O contraste com a sala de aula

Passada a primeira capacitação e chegado o momento de entrada em sala, o que se percebe entre os professores é a mudança ou confusão de sentimentos, visto que "[...] a gente **foi com gás** [+]" e quando chegou lá na hora que, **teve o baque!**" (André, EE3, grifos meus). A sensação de entusiasmo se mistura a um sentimento de frustração e, em alguns casos, também de culpa, quando o professor percebe não se adequar às propostas do programa em que atua. Isso porque, conforme mencionam Larisse e André a seguir, as capacitações, apesar de apresentarem ideias entusiasmantes, não se ajustam às práticas vivenciadas em salas de aula do programa investigado.

As razões apontadas pelos professores envolvem o fato de que as atividades sugeridas requerem materiais a que os professores não têm acesso:

[...] o treinamento. o material, foi explicado como utilizar o material, os recursos que a gente tinha em mãos... só que é, era tudo muito bonito. parecia que, realmente o projeto tem uma filosofia, ele tem um método, ele tem um um viés, viés? (Beatriz: aham) muito bom. só **QUE a gente esbarra na prática. a prática é totalmente diferente.** tô falando na escola que EU trabalho (Beatriz: não, eu entendo) e alguns colegas trabalham. Não estou falando dessas escolas que são. modelo de propaganda (Beatriz: entendi) aí realmente acontece o projeto como deveria acontecer. as turmas são menores e tudo mais [...].

Beatriz: então as orientações que vocês receberam, elas. facilitaram ou dificultaram a sua entrada em sala de aula?

André: algumas é, é, eu ficaria no meio termo. porque, facilitava porque deram ideias, a gente foi com gás. e quando chegou lá na hora que, teve o

baque! (Beatriz: entendi) a gente veio chei- falando eu, né (Beatriz: aham) vim **cheio de ideias, querendo fazer e acontecer. achando que ia chegar na sala e ia ter um rádio.** não na sala, mas a escola teria um rádio, **a escola teria um datashow, ou a escola. cheguei lá nem isso mal tem carteira** (Beatriz: entendi e é) aí complica. e aí vem todo aquele arcabouço, né (Beatriz: aham) que a gente já falou, de desmotivação... tanto do professor quanto do aluno [...] (André, EE3, grifos meus).

Além disso, outra razão para a insatisfação dos professores parece estar no fato de que as vivências, expectativas e necessidades dos alunos não parecem ter sido consideradas nas capacitações:

[...] eu diria que me deixou MAIS frustrada que qualquer coisa DEPOIS que as aulas começaram. porque... eu vi a primeira semana de capacitação, né, participei. vi tudo o que aconteceu, vi tudo o que foi passado para a gente, beleza, eu tenho que dar uma aula COMunicativa, eu tenho que fazer isso tudo funcionar. naquela atividade que tem que recortar e colar, tipo no no livro das crianças mais novinhas, têm quinhentas atividades de recortar e colar. tem que acontecer. tem que, sabe, tudo correr muito bem. e aí **quando eu cheguei em sala de aula e vi que eu não ia conseguir dar uma aula comunicativa e que as atividades de recortar e colar eram um INFERNO** e que eu queria pular todas elas eu fiquei assim assim no num primeiro momento eu fiquei assim "bom, eu tô fazendo alguma coisa errada [+], né, porque, **aquilo que eu vi LÁ não tá funcionando aqui,** e o problema (Beatriz: é meu) provavelmente é meu [...] então, assim, acho que no primeiro momento foi meio que frustração mesmo, sabe. **não é num num me preparou pro que eu ia encontrar ali,** só me botou uma expectativa aqui [[mão de Larisse estendida para o alto]] do tipo "eu tenho que fazer isso, é isso que tem que acontecer" e aí eu cheguei lá e hum... tipo que (Beatriz: era bem menos) diminuir minhas expectativas porque **eu vi que aquilo tudo que estava sendo proposto não ia dar certo. nas minhas salas de aula** (Larisse, EE3, grifos meus).

Assim, o que se verifica é um descompasso entre as orientações recebidas pelos professores e o que eles conseguem de fato realizar em sala de aula, de modo que parece possível questionar a contribuição destas capacitações para o professor do município responsável pelo programa de ensino-aprendizagem de inglês desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, público-alvo das mesmas. Isso porque, por melhores que sejam as práticas sugeridas, se elas não se mostram exequíveis no contexto para o qual se propõem, ou se as proposições são feitas, mas não ocorre a parceria com o professor para que tais proposições sejam realizadas de modo satisfatório (CORDINGLEY; BUCKLER, 2012, p.220-1), estas tornam-se menos úteis do que poderiam. Conforme Barkley & Bianco (2010, p.9), "treinar é importante, mas, a não ser que os professores

possam levar as novas habilidades para a sala de aula, há poucas chances de que eles vão usar tais habilidades em suas estratégias diárias de ensino" ⁷⁴.

Mais que isso, a ausência de suporte parece contribuir para uma sensação de desconforto do professor em relação à sua prática. Se "aquilo funcionaria em outras escolas, outras realidades TRANQUILAMENTE e você chega na escola e nada daquilo acontece" (Larisse, EE1) e "é bem frustrante, assim" (EE1), talvez "aquilo" – as capacitações – precise ser repensado.

Para tanto, é necessário antes considerar com que base estas práticas poderiam ser repensadas. Tomando a fala de Barkley & Bianco (2010, p.47) a respeito de processos de *coaching*, e segundo a qual "[c]oaches são avaliados pelo desempenho daqueles a quem orientam (...). No ensino, o sucesso do *coachee* se torna vinculado ao sucesso do *coach*, tanto quanto o sucesso de um treinador de basquete é determinado pelo sucesso de seus jogadores"⁷⁵, entendo que ser bem-sucedido em propostas para o desenvolvimento do professor envolve "*melhorar as conquistas, o sucesso profissional, e a auto-estima dos alunos*"⁷⁶ (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.27, grifos no original).

A fim de que tais objetivos sejam alcançados, considero as falas dos professores entrevistados e fundamentos teóricos de *coaching*-mentoria para sugerir que o suporte ao professor e a adequação às vivências e expectativas deste para o aprendizado dos alunos parecem ser elementos essenciais na proposição de práticas para o desenvolvimento do professor, precisando ser por isso considerados nas capacitações do docente que atua no programa que investigo.

Tendo como referência práticas de *coaching*-mentoria, pode-se dizer que um modo de procurar contornar a inadequação no programa em questão seria o capacitador realizar a análise do contexto com que irá lidar antes de propor práticas e reflexões para os professores sob sua orientação. Isso porque a análise envolve identificar

⁷⁴ "training is valuable, but unless teachers can bring the new skills into the classroom, there's little chance they will continue to use the skills in their daily teaching strategies".

⁷⁵ "Coaches are judged by the performance of those they coach [...]. In education, the success of the coachee becomes tied to the success of the coach, much as the success of a basketball coach is determined by the success of the players".

⁷⁶ "*improve student achievement, professional success, and self-esteem*".

"características únicas da escola e da comunidade"⁷⁷ (PORTNER, 2008, p.9), bem como tomar nota "da cultura formal ou informal, dos procedimentos e das práticas da região onde se localiza a escola"⁷⁸ (PORTNER, 2008, p.9) e "determinar a competência e a confiança do mentorado para lidar com dada situação"⁷⁹ (PORTNER, 2008, p.9), contribuindo para "garantir que as demandas profissionais e os estilos de aprendizagem do mentorado foram identificados para que as decisões no âmbito da mentoria possam ser baseadas em uma análise cuidadosa de uma variedade de informações"⁸⁰ (PORTNER, 2008, p.9).

Ainda tomando como referência as práticas de *coaching*-mentoria, uma das formas de realizar esta sondagem inicial seria fazer do primeiro encontro entre *coach-mentor* e *coachee-mentee* uma "sessão 'para conhecer você' "⁸¹ (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.80). Além disso, conforme Barkley & Bianco (2010, p.87) propõem, neste primeiro momento, "o *coach* ouve, pergunta, parafraseia, observa congruências, e de outro modo, descobre o sistema de crenças ou valores que, juntos, orientam a visão do *coachee* "⁸².

Nas capacitações para o programa municipal de ensino-aprendizagem de inglês, observa-se o interesse dos capacitadores na participação do professor e no *feedback* escrito que este possa dar para contribuir com futuros encontros, conforme aponto a seguir

[...] o espaço é bastante **democrático, qualquer um podia participar**. O ambiente era bem amigável, então **a maioria se sentia confortável para falar**. (Julia, ROC, grifos meus).

Ah, acho que vc[sic] vai gostar de saber que a gente recebeu além do cronograma, **um papel, na verdade 2 folhas que são para avaliar o treinamento**.

Beatriz: ah, que legal! então, a opinião de vocês é levada em conta, né?

⁷⁷ "unique aspects of the school and community".

⁷⁸ "of the school district's formal and informal culture, procedures and practices".

⁷⁹ "determine their mentees' competency and confidence to handle a given situation".

⁸⁰ "ensure that the mentees' professional needs and learning styles are identified so that mentoring decisions can be based on a thoughtful consideration of a variety of data".

⁸¹ " 'getting-to-know-you' session".

⁸² "the coach listens, questions, paraphrases, observes congruency, and otherwise uncovers the coachee's belief system or values that, taken together, drive his or her vision".

Débora: Tem uma tabela com todas as datas e os temas das oficinas, e a gente deve marcar bom, muito bom, regular ou insuficiente. E tem algumas perguntas.

sim.

Essa **avaliação nosso[sic] acerca do treinamento** é pra ser entregue no final. (Débora, EE2PI - 1ª entrevista, grifos meus).

Apesar disso, a agenda das capacitações é definida *a priori*, de modo que parece não haver tanto espaço para que professores e capacitador se conheçam e estabeleçam a relação de confiança e confidencialidade indicada por Portner (2008, p.6) e por Barkley & Bianco (2010, p.47):

Beatriz: Quem falou durante este treinamento foram os capacitadores, ou vocês tinham um momento para falar também e perguntar coisas?

Débora: A {capacitadora} deixou contato (email e telefone), disse que podia ligar pra ela sempre que tivesse algum problema no que diz respeito à[sic] material ou gerenciamento.

Então hoje o clima esquentou mais.

Tem muita gente do treinamento que já é da rede municipal⁸³ e esses professores começaram a expor vários problemas nas escolas com diretores, professor PII, livros que não são entregues... [...]

Daí as **palestrantes responderam algumas perguntas sim... deram seus contatos** e disseram que cada problema tem que ser reportado a determinado setor. [...]

E **elas falaram que não podiam responder a todas as perguntas**, pq[sic] NEM todos ali eram professores da rede.

Beatriz: e o fato ali era introduzir vocês ao programa, né?

Débora: Muita gente está entrando agora no município, e este treinamento é parte do concurso... é processo seletivo... então **aquele não seria bem o momento certo para discutir aqueles problemas.**

Exato!

Discutir sobre o que tá[sic] ruim na escola, no livro não era pra ser feito ali... embora todo mundo que já fosse da rede, sempre vinha com algum comentário...rsrs

Beatriz: e vocês, novatos, chegaram a ter alguma dúvida comentada no treinamento?

se você quisesse perguntar alguma coisa, tinha como?

Débora: Tinha.

É só levantar a mão e perguntar... elas só frearam um pouco quando começaram a fazer muitas críticas e observações num momento em que

⁸³ Embora as capacitações sejam destinadas a professores que tenham sido recém-admitidos em etapas de provas escrita e oral e tenham por objetivo preparar tais professores para sua primeira entrada em sala de aula, a capacitação descrita por Débora e Julia teve como peculiaridade a participação também de professores já atuantes no programa aqui discutido. Isso porque estes professores, que atuavam na rede em uma jornada de 16h, realizaram novo concurso, desta vez de professor-40h, com o objetivo de mudar sua carga horária. Uma vez que a presença nas revitalizações é parte dos requisitos para a admissão do professor, a capacitação de novembro de 2013 caracterizou-se pela participação tanto de professores novatos no programa quanto daqueles que já atuam neste contexto há algum tempo. A este respeito, Janaína comenta "que eu fi eu participei da seleção pro concurso de quarenta horas. então eu FIZ o curso de formação [...] e aí foram DUAS semanas e era como se tivessem pego todas as outras capacitações que eu tive no município e colocassem lá pra fazer tudo de novo. e ele eu acho que eles não tiveram o cuidado de poxa, dava pra saber, dava pra ver que muitos dos professores que TÃO entrando pra quarenta horas ERAM professores de dezesseis. [...] eu tô vendo aquilo tudo de novo. não tiveram CUIDADO. às vezes era o mesmo slide. [...]" (Janaína, EE3).

ela tinha que falar sobre o programa, sobre orientação curricular... tipo, eles montar[sic] um schadule[sic] do treinamento.
 [...]
 Tá tudo organizado...cada dia tem oficina e palestra...então **se todo mundo quiser contar sua história pessoal acaba o tempo.** rs [...] (Débora, EE2PI - 1ª entrevista, grifos meus).

Assim, embora a participação do professor pareça ser bem recebida, uma vez que "é só levantar a mão e perguntar...", esta precisa ser limitada para que o cronograma seja cumprido, visto que "tá[sic] tudo organizado... cada dia tem oficina e palestra... então se todo mundo quiser contar sua história pessoal acaba o tempo. rs" (Débora, EE2PI - 1ª entrevista).

É interessante também notar que, conforme se observa na fala de Débora, mesmo quando há interrupções por parte dos professores, estas não parecem envolver aspectos referentes a suas práticas em sala de aula. Desta forma, apesar de alguns dos possíveis temas de interesse dos professores que atuam no programa municipal aqui investigado terem sido abordados durante as capacitações, conforme explicitarei anteriormente, estas capacitações permanecem sendo percebidas pelos professores já atuantes como distantes das práticas que realizam e vivenciam em sua rotina de sala de aula.

Outras razões para o descontentamento dos professores, e possíveis reflexões a respeito, são apontadas a partir da fala de alguns dos entrevistados quando estes discutem as revitalizações, tema da próxima subseção.

5.1.2. As revitalizações

Além das capacitações iniciais, os professores atuantes no programa em questão "[...] todo, todas férias assim, **no começo e no meio do ano**, eles têm **um novo curso de... revitalização**⁸⁴, eu acho que é o nome. Só que é mais rápido. É só **um dia, ou metade de um dia**" (Eva, EE1, grifos meus).

⁸⁴ Embora, conforme relato dos professores entrevistados, oficialmente seja feita uma distinção entre capacitações e revitalizações, ao longo das entrevistas, é possível perceber que os termos são usados de modo alternado pelos professores, e mesmo por mim. Deste modo, mantenho a distinção entre capacitações (realizadas com os professores recém-classificados em concurso, antes da entrada destes em sala de aula) e revitalizações (realizadas semestralmente para professores que já atuam no programa municipal de ensino de inglês aqui discutido), mas aponto para a possibilidade de que esta distinção não ocorra nos excertos de entrevistas citados ao longo da dissertação. Justifico minha opção por distinguir os processos de capacitação e de revitalização por entender que cada um volta-se para um público-alvo específico, o que, espera-se, deveria interferir nos objetivos e abordagens de cada um destes processos.

Com duração aproximada de um turno, as revitalizações ocorrem em parceria com o mesmo curso livre de línguas responsável pelas capacitações dos professores que atuam no referido programa. Os orientadores são, portanto, funcionários da instituição privada, embora os entrevistados tenham mencionado que "têm muitos professores d{o curso de línguas} que trabalham também na prefeitura [[como professores]]. Geralmente esse pessoal é o que dá a capacitação" (Lília, EE1). Esta última informação gera a expectativa de que alguns dos revitalizadores conheçam e abordem aspectos referentes às vivências dos professores no programa em questão, o que será discutido adiante neste capítulo.

Quanto à estrutura, as revitalizações, tanto quanto as capacitações, são divididas em momentos de teorização e momentos de atividade prática, embora os momentos de teorizações pareçam prevalecer:

Beatriz: é, agora digamos que eu fosse uma professora de inglês participando da... capacitação⁸⁵ [+] essa última de fevereiro, por exemplo (André: ah) que que eu faria, ou o que que eu veria?

André:[...] então eu acho que a você teria visto, um pouco de teoria, é claro, que se a pessoa tem que ter o embasamento, mas não tanto. porque você tá ali pra discutir a prática. eu ve- o meu ver ali é discutir a prática. a teoria a gente faz no mundo acadêmico. ali são, a gente tá falando da ESCOLA, né? da da prática mesmo. então, um pouco de teoria pra você ter um embasamento DE ONDE isso saiu não tão profundo, mas apenas um OLHAR, né, superficial, e a gente ia discutir os problemas que es a que acontecem, é, expor as atividades que podem fazer, colocar lá e essa atividade do livro que é considerada difícil? chata de se fazer... e as ideias. mas isso aconteceu **NESSA capacitação, que não acontecia nas outras. Ela botou os pontos críticos do livro e pedia pras pessoas contribuírem.** Só que a maioria não contribuía

Beatriz: entendi. nas outras, como é que funcionou? (André: as outras teve **MUITA teoria** [+] nós fomos **muita teoria. E as outras tiveram muita teoria. E outra coisa ficava part- a parte da discussão da prática só um pedacinho no final do que alguns professores enviavam de PROJETOS que fizeram** [+]) Beatriz: entendi (André: então acho que o nessa você conseguiria assistir a mais a prática do que a teoria) (André, EE3 grifos meus).

Conforme é possível verificar em um dos excertos citados, ao descrever a última revitalização de que havia participado até o momento da entrevista, André contrastou ainda esta revitalização com as demais de que havia participado e expôs sua opinião a

⁸⁵ Conforme mencionado anteriormente, os termos capacitação e revitalização foram utilizados de maneira intercambiável por mim e meus participantes de pesquisa, embora cada prática se refira a um momento diferente da formação continuada dos professores atuantes (ou em vias de atuar) no programa que investiguei. Neste excerto de entrevista, por exemplo, embora utilize o termo "capacitações", me refiro às revitalizações ocorridas em fevereiro de 2014 e destinadas, portanto, a professores que já atuam no programa.

respeito. Desta forma, embora a última revitalização de que André havia participado na época da entrevista tenha equilibrado momentos de teoria e de prática, o habitual, segundo ele, é a prevalência dos momentos de discussões teóricas, o que encontra respaldo na fala de Larisse que, se referindo à mesma revitalização⁸⁶, menciona que

[...] **tem mais uma cara de palestra** sim. eu não fiquei até o final. então, eu não sei o que aconteceu mais nas duas [+] últimas horas. mas, teve mais cara disso, e foi igual à anterior [...] **cara de palestra total**. do da pessoal lá da frente falando e (Beatriz: num tema proposto por ela e que cabe a vocês ouvirem) Larisse: sim sim (Larisse, EE3, grifos meus).

A este respeito, André comenta que, embora valorize as discussões teóricas, sente falta de mais trocas de sugestões práticas, visto que "um pouco de teoria, é claro, que se a pessoa tem que ter um embasamento, mas não tanto. porque você tá ali pra discutir a prática [...] ali são, a gente tá falando da ESCOLA, né? da da prática mesmo"(André, EE3).

Assim como André, os demais professores entrevistados também expressaram suas opiniões a respeito das revitalizações de que participam. Descrevendo seus sentimentos e sensações durante estas revitalizações⁸⁷, os professores entrevistados mencionaram que (se) sentem

Tédio. Mais do mesmo. Falta de empatia com o ambiente. E, **eventualmente, algo como "é, essa é uma boa ideia"**. (Genaro, EE2PA, grifos meus).

Um misto de **tédio, vontade de ir embora, incredulidade** com relação a algumas estratégias e atividades que nos são apresentadas (por já saber de antemão que elas não funcionam durante as minhas aulas) e **frustração**. (Larisse, EE2PA, grifos meus).

[...] extremamente **incomodada** de ter que participar de tais capacitações, pois **não acredito que elas nos ajudem no dia a dia**. Considero uma grande **perda de tempo e me sinto hipócrita** de estar em um lugar cujas **práticas não gosto e não acredito**. (Miranda, EE2PA, grifos meus).

⁸⁶ As revitalizações são organizadas em grupos de professores conforme a região de atuação deles na rede municipal em questão, e ocorrem no mesmo período, a cada seis meses. Deste modo, embora André e Larisse estejam se referindo à revitalização realizada no mesmo período (fevereiro de 2014), não é possível afirmar que os dois tenham realizado sua revitalização na mesma região e vivenciado as mesmas práticas ou lidado com os mesmos revitalizadores.

⁸⁷ Com exceção de um comentário feito por Janaína durante a Etapa de Entrevistas 3 (EE3), todas as demais referências aos sentimentos dos professores citadas a seguir resultam de respostas desta à pergunta "Como você costuma se sentir durante as capacitações/revitalizações? Mencione palavras ou expressões que representem seus sentimentos/sensações durante as revitalizações/capacitações", feita durante a Etapa de Entrevistas 2 - Professores Atuantes (EE2PA).

Chateado, irritado. Às vezes sinto que estou **perdendo meu tempo**, pois, apesar de algumas ideias serem muito boas, são impraticáveis com uma turma de 40 alunos, em uma sala quente, sem um conhecimento prévio de alguns assuntos (exemplo: aula sobre Nova York). Muitos alunos sequer saíram do {município onde residem}. Fica uma aula um pouco "chata". (André, EE2PA, grifos meus).

Entediada, desmotivada, cansada. (Janaína, EE2PA).

Cansada pelo longo período de tempo das capacitações, que são distantes de meu local de trabalho e moradia; **entediada**, pois os assuntos são sempre muito utópicos, se comparados à minha realidade e **ludibriada** quando mostram projetos perfeitos realizados na rede, que geralmente acontecem nos ginásios experimentais, que contam com infra-estrutura[sic] bem melhor que a rede. (Lília, EE2PA, grifos meus).

Cansaço, tédio, irritação, sensação de perda de tempo. Estes e outros sentimentos negativos parecem comuns a todos os professores entrevistados quando estes se referem às revitalizações de que participam. Conforme adiantado nas falas de alguns professores e verificado na seção de análise das capacitações, as motivações para que as revitalizações sejam percebidas de modo negativo pelos professores entrevistados e por muitos de seus colegas⁸⁸ incluem a percepção do descompasso entre as propostas/reflexões feitas teoricamente junto aos responsáveis pelas capacitações/revitalizações e os enfrentamentos vivenciados pelo professor quando em sala de aula, uma vez que "[...] apesar de algumas **ideias** serem **muito boas**, são **impraticáveis** com uma turma de 40 alunos, em uma sala quente, sem um conhecimento prévio de alguns assuntos [...]" (André, EE2PA, grifos meus).

Além da inadequação entre propostas e práticas, ainda outros aspectos poderiam ser considerados na reflexão a respeito das revitalizações e sua relação com o desenvolvimento do professor que dá aulas no programa municipal aqui discutido. O número de professores por grupo, a frequência e a agenda das revitalizações, a voz que o professor tem ou se permite ter nestes encontros são, portanto, aspectos abordados a seguir, a partir da fala dos participantes de pesquisa e com o auxílio de reflexões teóricas dos processos colaborativos de *coaching*-mentoria.

⁸⁸ A este respeito, Janaína comenta que "[...] eu já vi alguns professores comentando no no grupo {hospedado na rede social facebook}. teve uma professora que achou a última capacitação muito enriquecedora e e alguns dos professores, inclusive eu [[risos]] jogamos um balde de água fria, nela porque, algum, teve uns que comentaram "ah, eu já se, tô cansado de saber como é..."[...] então eu senti o mesmo desânimo que eu. aí eu fiquei "ah, tá vendo, não sou só eu"[...] né, o mesmo desânimo que eu, que eu sinto, outros professores também sentem" (Janaína, EE3).

5.1.2.1. O número de professores nas revitalizações

Segundo Barkley & Bianco (2010, p.39, grifos meus), "[o *c*oaching cria uma oportunidade para **dois indivíduos** embarcarem em um diálogo e uma relação contínuos, cujo foco é aprimorar habilidades, técnicas e comportamentos que levem ao sucesso profissional e pessoal"⁸⁹ de modo que, em resumo, "[c]oaching é uma relação entre **dois iguais** comprometidos com um ideal de desenvolvimento pessoal e profissional."⁹⁰ (p.6). Para Portner (2008, p.7, grifos meus), "[a] mentoria (...) geralmente funciona como **uma relação de um-para-um** com uma série de **interações entre um professor novato e um veterano** (...)"⁹¹.

Nas duas falas, chamo a atenção para o número de participantes envolvidos no processo: apenas dois, sendo estes o professor e seu *coach*-mentor. Conforme aponta Hobson (2012, p.67, grifos meus), "[e]nquanto um número de estratégias de mentoria se mostrou eficiente em diferentes contextos, está claro que, tal qual ensinar, **a mentoria é mais bem-sucedida quando personalizada e adaptada às necessidades individuais do mentorado**"⁹².

Sem negar que uma cultura colaborativa abrangendo o máximo de membros da comunidade escolar seja desejável, uma vez que "[o]s desafios de *coaching* e mentoria não estão apenas em como conectar e integrar estes sistemas [...], mas também em como embuti-los em uma crescente cultura de colaboração profissional."⁹³ (HARGREAVES; SKELTON, 2012, p.131), entendo também que práticas para o desenvolvimento do professor envolvem a construção de relações de confiança e confidencialidade

⁸⁹ "Coaching creates an opportunity for two individuals to enter into an ongoing dialogue and relationship, the focus of which is to improve skills, techniques, and behaviors that lead to professional and personal success".

⁹⁰ "Coaching is a relationship between two equals committed to an ideal of personal and professional improvement".

⁹¹ "Mentoring (...) commonly functions as a one-on-one relationship with a series of interactions between a new teacher and a veteran (...)".

⁹² "[w]hile a number of mentoring strategies have been shown to be effective across different contexts, it is clear that, like teaching, mentoring is most successful where is personalised and adapted to the needs of the individual mentee".

⁹³ Segundo os autores, "[s]em este entrelaçamento, a associação de *coaching* com deficiência acabará por ser feita por aqueles que estão sendo auxiliados, fazendo-os encarar a seus mentores como carrascos, e a buscar se afastar de processos de *coaching* tão logo possível (Hargreaves and Fullan, 2000) (HARGREAVES; SKELTON, 2012, p.131).

(PORTNER, 2008, p.6), bem como constantes conversas, que formam a base da relação, considerando-se que "[a] comunicação leva à confiança (...). Ela desvela a agenda do *coachee*, sua visão e crenças. E contribui para que opções, estratégias, táticas e o foco do ensino sejam explorados junto com o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo."⁹⁴ (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.52).

Desta forma, o reconhecimento e o respeito da individualidade do professor, com interações que envolvam apenas este professor e aquele que atua no sentido de desenvolvê-lo, parecem importantes para que o docente se sinta à vontade para "expor as inseguranças e a inexperiência a um colega de trabalho"⁹⁵ sem o receio "de [tornar-se] vulnerável ao possível ridículo e à censura"⁹⁶ (PORTNER, 2008, p.6). A fim de criar esta atmosfera de confiança e tranquilidade, Barkley & Bianco (2010, p.80) chegam a sugerir que o primeiro encontro entre o professor e seu *coach*-mentor ocorra "(...) longe da escola, em um ambiente confortável, onde eles possam passar uma ou duas horas simplesmente se conhecendo"⁹⁷.

Em contraste com estas orientações, relatos de professores cujas aulas são dadas no programa que investiguei evidenciam um número alto de participantes por revitalização:

[...] eu vou levantar o DEDO pra ser mais uma professora numa sala com, sei lá, talvez... **quando eu me inscrevi na capacitação, tinha noventa e poucas pessoas inscritas pra aquela manhã.** então, uma sala com bastante gente, com bastante professores [...] no auditório n{o curso de línguas}, sabe? eu vou levantar o dedo pra ser mais uma a falar "é, olha, comigo não dá certo também"? [...] tipo, eu prefiro ficar calada e observar [[risos]] sabe? (Larisse, EE3).

Beatriz: [...] são quantos professores participando das capacitações? (André: são **cem, sessenta... é essa última que eu fui, o horário que eu fui,** que é manhã e tarde, você pode escolher, é... **foram...trinta professores [+]** **trinta ou quarenta professores**) (André, EE3).

⁹⁴"[c]ommunication creates the trust (...). It uncovers the coachee's agenda, vision and beliefs. It helps explore options and strategies, tactics, and the focus of the teaching, along with the personal and professional development of the individual".

⁹⁵ "expose insecurities and inexperience to a coworker".

⁹⁶ "leave oneself vulnerable to possible ridicule and censure".

⁹⁷ "(...) away from school in a comfortable setting where they can spend an hour or two simply getting to know one another".

Embora este não possa ser considerado o único fator a interferir no grau de (in)satisfação dos professores com as revitalizações de que participam no programa municipal em que atuam, conforme evidenciado nesta dissertação, cumpre pensar a respeito das diferenças que fariam um acompanhamento mais próximo e individualizado de cada professor. Para Larisse, por exemplo, o número elevado de professores nos encontros atua como uma desculpa/motivação para que ela silencie. Considerando que seria apenas "mais uma a falar" que não se sente assistida ou compreendida, ela prefere "ficar calada e observar" (EE3).

De forma semelhante, Janaína se ressentida do fato de que suas contribuições durante os encontros são encaradas com desconfiança ou desagrado por outros professores, de modo que ela tem optado por se calar:

[...] às vezes eu fico muito sem muito sem graça né porque **já aconteceu de eu fazer alguns certos comentários diferente[s] do que o a maioria faz e eu não ser...bem vista pelos outros professores**

Beatriz: pelos outros professores e você tem como comentar um pouquinho o tipo de comentário que você fez e...

Janaína: [...] eu acabava relacionando o que tava sendo falado na capacitação com as leituras né, na época que eu entrei, eu tava ESTUDANDO pra entrar no mestrado [...] então a gente acaba ficando [...] né, imbuído daquela coisa das teorias e tal. então, quando ela [[revitalizadora]] falava alguma coisa, eu relacionava a Vygotsky [...] **e aí eu comecei a perceber falei assim "ai, será que sei lá, acho que eu não tô agradando MUITO". porque os outros professores me olhavam meio assim "ai, já vem essa garota de novo falar de Vygotsky" [...] né, então[:], ela, aí, nas outras capacitações a minha participação foi diminuindo.** eu percebi que na primeira, eu tava super empolgada, né, super engajada e eu participava e dava exemplos, não sei o quê. mas, conforme as capacitações foram acontecendo, e o meu tempo de docência na na no município foi aumentando, eu fui ficando menos motivada, né, e assim, **eu faço as relações na minha cabeça, mas procuro não falar nada**

Beatriz: entendi. então sua contribuição é acaba ficando

Janaína: é, acaba não contribuindo [...] e eu sei que isso não é bom. (Janaína, EE3, grifos meus).

Assim, ter um acompanhamento mais individualizado poderia significar também para Janaína e outros professores em situação semelhante a possibilidade de sentir-se mais confortável para se expressar.

5.1.2.2. A frequência das revitalizações

Segundo Barkley & Bianco (2010, p.39-40, grifos meus), "(...) quando realizado com qualidade, o *coaching* segue **um processo bem-definido** (...) para que se atinja o resultado desejado. Apoiar alguém desejoso de mudanças, guiando esta pessoa para se

expandir e se aprimorar, lhe fornecendo um bom *feedback* e de fato se inserindo em sua vida, requer um alto nível de confiança de ambos os lados."⁹⁸ Para Portner (2008, p.66-7, grifos meus), "[n]o **processo de guiar a jornada de desenvolvimento de seu mentorado**, você precisará tomar **decisões ao longo do caminho** sobre, por exemplo, que práticas de relacionar e orientar serão as mais apropriadas para adotar nas várias situações com que você [mentor] irá se deparar"⁹⁹. Ainda, conforme Asada (2012, p.140, grifos meus), pode-se pensar em "quatro **estágios de mentoria e desenvolvimento do professor-em-formação**"¹⁰⁰ e para Cordingley & Buckler (2012, p.223) "[c]oaching neste contexto foi definido como **um processo continuado(...)**"¹⁰¹.

Nas falas citadas, observa-se a recorrência da palavra "processo", bem como de outras com sentido semelhante (jornada, caminho, estágios...). Tomando como base princípios de *coaching*-mentoria, portanto, é possível considerar que práticas para o desenvolvimento do professor consistem em processos contínuos, em lugar de episódios isolados: "(...) uma relação de mentoria bem-sucedida é uma relação dinâmica, que muda com o tempo à medida que a experiência, a *expertise* e as necessidades do mentorado se desenvolvem, e a própria relação amadurece naturalmente"¹⁰² (HOBSON, 2012, p.67).

A ideia de processo torna-se ainda mais evidente se lembrarmos que a prática de *coaching* se dá por meio de etapas recorrentes como, por exemplo, atividades de observação do professor em sala de aula. Estas requerem a interação do *coach*-mentor com seu *coachee-mentee* em três momentos – pré-observação, observação, pós-observação – que se repetem até que os objetivos definidos tenham sido atingidos, e envolvem o constante diálogo, a troca de reflexões (BARKLEY; BIANCO, 2010).

⁹⁸ "(...) when carried out with quality, coaching follows a well-defined process (...) to achieve the desired outcome. Supporting someone willing to make changes, guiding them toward stretching and improving, giving them useful feedback and otherwise jumping into their life requires a high level of trust from both parties".

⁹⁹ "[i]n the process of guiding your mentee's professional development journey, you will need to make decisions along the way as to which relating and coaching behaviors will be the most appropriate to use in the various situations you will encounter".

¹⁰⁰ "Furlong and Maynard (1995) proposed four stages in mentoring and student teacher's development; that is, as a model, a coach, a critical friend, and a co-enquirer."

¹⁰¹ "[c]oaching in this context was defined as a sustained process (...)".

¹⁰² "(...) a successful mentoring relationship is a dynamic one, which changes over time as the experience, expertise and needs of the mentee develop and as the relationship itself naturally matures".

Do mesmo modo, em práticas de mentoria, mesmo fora do contexto educacional, Kram (1983) menciona haver fases – iniciação, cultivo, separação, redefinição¹⁰³ – que, embora não sejam totalmente independentes umas das outras (p.614), evidenciam a noção de processo aqui apontada. Ainda, é na recorrência destes encontros que, entendo, se dá o exercício de confiança entre *coach*-mentor e *coachee*-mentorado. Conforme Kram (1983, p.610), "(...) a relação com o mentor se desdobra com o tempo(...)"¹⁰⁴ e, ao longo deste período, "(...) cada indivíduo influencia e é influenciado pela relação a cada fase que se segue"¹⁰⁵. Tendo todos estes aspectos em vista, volto-me para os encontros de revitalização promovidos no programa que investigo.

Segundo professores participantes de minha pesquisa "[...] a cada seis meses tem um dia de capacitação, uma ou uma manhã ou uma tarde no mês" (Lília, EE1). A duração (um turno) e a frequência dos encontros (a cada seis meses) sugerem uma possível dificuldade no acompanhamento contínuo do professor que atua no programa municipal em questão. Sem este acompanhamento, entendo, a construção de uma relação de confiança entre *coach*-mentor e seu *coachee*-mentorado torna-se mais difícil, apesar da importância deste elemento em práticas para o desenvolvimento do professor (BARKLEY; BIANCO, 2010; PORTNER, 2008). Além disso, entendo que o princípio da mentoria de "[a]companhar o progresso de seu mentorado, e alterar seus comportamentos conforme tais progressos"¹⁰⁶ (PORTNER, 2008, p.68) demanda a constante interação com o professor sob orientação, para que seu desenvolvimento possa de fato ser observado e os ajustes e/ou o reconhecimento de progresso possam ser feitos de modo adequado.

Para exemplificar estas considerações, cito o trabalho de Nogueira (2011), em que a pesquisadora acompanha uma prática de *coaching*-mentoria ao longo do primeiro semestre de 2011. Esta prática, parte da cultura da escola analisada, envolveu uma professora de inglês recém-ingressante na instituição e sua *coach*-mentora, ainda que, ao fim do processo, depoimentos de outros *coachees-mentees* da instituição tenham sido também considerados.

¹⁰³ initiation, cultivation, separation, redefinition.

¹⁰⁴ "(...) the mentor relationship unfolds over time (...)".

¹⁰⁵ "(...) each individual influences and is influenced by the relationship at each successive phase".

¹⁰⁶ "[m]onitor your mentee's progress, and vary your behaviors accordingly".

Na prática acompanhada por Nogueira, iniciada em 04 de fevereiro de 2011 e concluída em meados de abril de 2011, lê-se que o *coaching*-mentoria foi percebido pelos professores como satisfatório para seu desenvolvimento. Antes disso, porém, a prática havia gerado um temor inicial entre estes professores ao saberem que seriam observados por outro profissional. Pode-se entender, portanto, que foi ao longo de sucessivos encontros que a relação de confiança foi construída até que a prática pudesse ser percebida como positiva pelos participantes.

5.1.2.3. A agenda das revitalizações

Quando questionados quanto a quem propõe o que será abordado durante as revitalizações¹⁰⁷, entre os professores entrevistados há os que entendem que a agenda das revitalizações fica totalmente a cargo dos revitalizadores:

Os orientadores (Janaína, EE2).

Orientadores/professores d{o curso de línguas}. Todas as capacitações têm um programa que é seguido à risca, e os professores da rede municipal não participam da elaboração desse programa (Larisse, EE2, grifos meus).

Em geral, **os próprios organizadores**. Mas houve vezes em que, durante a capacitação, **nos foi dito que a proposta havia sido gerada a partir de sugestões de professores**. Certamente não minhas ou de professores que conheço, mas foi o que disseram (Genaro, EE2PA, grifos meus).

As capacitações já são previamente **organizadas por aqueles que as ministram**. No entanto, percebo que acabam se tornando algo tipo sessão de terapia em grupo, já que os professores as percebem como um momento de desabafo (Miranda, EE2PA, grifos meus).

Mas, ao mesmo tempo, há também aqueles que entendem que a agenda é construída por professores-orientados e revitalizadores juntos:

Ambos propuseram (André, EE2PA).

[...] Beatriz: Entendi. Mas então o programa o o que vai ser discutido nessas capacitações já vem pronto e aí vocês (André: **já vem pronto**) interferem depois (André: **depois, exatamente. criticando ou acrescentando** é... atividades que fizemos com alunos e que[+] cabem naquele [+] ponto [+] que tá sendo discutido ou explicado) (André, EE3 grifos meus).

Em geral, os **orientadores seguem um planejamento deles**, dando sempre **oportunidade para os professores participarem dentro dos tópicos já estabelecidos** (Lília, EE2PA, grifos meus).

¹⁰⁷ Dados gerados prioritariamente a partir de respostas à pergunta "Durante as capacitações/revitalizações, quem propôs os assuntos discutidos nas orientações: os professores, os orientadores, ambos?" proposta na 2ª etapa de entrevistas (EE2PA). Foram consideradas ainda menções ao tópico feitas pelos professores em outras etapas de entrevistas.

A divergência de percepções se deve à estrutura das revitalizações. Conforme antecipado nas falas apresentadas, a agenda destas revitalizações é elaborada sem a participação dos professores, podendo-se questionar se ela é construída a partir das demandas e especificidades daqueles para quem se destinam, conforme propõem Barkley & Bianco (2010, p.6) para processos que visem ao desenvolvimento do professor. Apesar disso, os professores são convidados a realizar interferências nas revitalizações, expressando dúvidas, opiniões, trocando experiências etc., contanto que estas interferências caibam na proposta de revitalização (assuntos e atividades) trazida e no tempo reservado para cada atividade:

[...] **nenhuma interferência é também uma interferência que vá influenciar no no sei lá, no programa.** [...] sei lá, geralmente, quando as pessoas fazem alguma interferência ou se colocam, expõem suas opiniões é **alguma coisa assim mais dentro do tema que tá... rolando ali na hora**, por exemplo, a gente tá falando de... alguém tá apresentando pra gente como trabalhar uma atividade x ou uma página do livro e alguém levanta o dedo e fala "ah, eu fiz na minha turma assim e deu certo" então é é esse tipo de interferência. **não é uma coisa assim do tipo "não quero falar nada disso, vamos mudar de assunto"**, entendeu? é uma coisa dentro do que tá sendo proposto ali pra gente. [...]

Beatriz: Eu queria saber como é que eles decidem os temas. Vocês (Larisse: eu não faço ideia, Bia) não interferem em nada (já chega lá e ela já tá com com a pauta dela no powerpoint pra gente [] e ela vai se passando e vai indo. [...] mas... **a gente chega e meio que já tá tudo tudo, né, preparadinho e elas meio que controlam o tempo.** tipo, ah, isso daqui tem que acabar agora, porque a gente tem que a gente vai passar pra tal coisa agora. e aí o dia o o horário todo fica preenchido com o que elas estão propondo) (Larisse, EE3, grifos meus).

Além disso, conforme Genaro (EE2PA) aponta, "[...] houve vezes em que, durante a capacitação, nos foi dito que a proposta havia sido gerada a partir das sugestões de professores", por meio das já citadas fichas de avaliação dos encontros¹⁰⁸. Este aspecto poderia corroborar a perspectiva de que há a participação do professor tanto quanto dos revitalizadores na proposição das revitalizações. Genaro, no entanto, lança uma dúvida ao, em seguida, mencionar que "[c]ertamente não minhas [[sugestões]] ou de professores que conheço, mas foi o que disseram".

¹⁰⁸ Assim como nas capacitações, nas revitalizações "[...] a gente recebe um formulário pra preencher sobre nossa nossa satisfação em relação aquele treinamento, aquela capacitação, né, então tem lá é um ex é excelente, dois é muito bom, três é bom, quatro regular. então, a gente dá uma nota, eles fazem uma tabela. né, de ah, domínio do assunto... é, pelo pelo pelo palestrante, esse tipo de coisa e ao final, eles fazem algumas perguntas. né, e uma delas é se a gente gostaria de sugerir algum tópico pras pro pros próximos encontros, né" (Janáina, EE3).

A dúvida lançada por Genaro é também apontada por Janaína que conclui que, se "ao final [[das folhinhas de avaliação]], eles fazem algumas perguntas [...] e uma delas é se a gente gostaria de sugerir algum tópico pras pro pros próximos encontros [...] então o professor TEM uma participação né [...]" (Janaína, EE3) para então comentar que

mas assim co é é durante as capacitações eles não falam "esse tema que vai ser abordado nessa capacitação foi sugerido pelo professor..." não, a gente não tem como saber [...]

Beatriz: já aconteceu de algum tópico que você tenha sugerido aparecer...ou alguma coisa

Janaína: **[[riso]] não nenhum tópico que eu sugeri, eu vi sendo trabalhado nas capacitações e também não tem como saber quando isso acontece [...]** não tem como a gente saber [+] se algum desses tópicos foram sugeridos pelos professores (Janaína, EE3).

Por fim, há ainda interferências como a sugerida por Miranda, em que as revitalizações "acabam se tornando algo tipo sessão de terapia em grupo, já que os professores as percebem como um momento de desabafo" (EE2PA)¹⁰⁹, conforme pode ser verificado no trecho a seguir, em que Larisse reconta a última revitalização de que havia participado antes da entrevista para minha pesquisa:

Beatriz: é, digamos que eu fosse uma professora de inglês, tô chegando lá e tô participando da capacitação semestral de fevereiro. o que que eu teria visto ou feito? [...] na revitalização de ontem?

Larisse: **[[rindo]] você teria... ficado sentada quarenta minutos esperando... a... a professora se decidir que ia realmente o computador não ia ficar pronto logo e que ela precisava começar¹¹⁰**, você teria é visto e conversado com vários outros professores ãh sobre coisas da vida ou sobre a própria capacitação. você teria feito algumas piadas [[risos]] sobre tudo o que estava acontecendo ali, você teria escutado na maior parte do tempo também, **você teria visto alguns outros professores reclamar que... que se sentiam desvalorizados, que se sentiam incapacitados, que não... sabem dar aula no contexto DE violência [+] que são agredidos de mil formas, que as crianças precisam... de mais aula de de português ou de aprender a ler e escrever do que de inglês, que é muito difícil dar aula pra crianças que não saibam nem ler nem escrever ainda [+]**. Acho que é isso, basicamente. (Larisse, EE3, grifos meus).

¹⁰⁹ O modo como este último tipo de interferência é abordado pelos revitalizadores será discutido mais adiante, na subseção seguinte.

¹¹⁰ Na revitalização em questão, a revitalizadora enfrentou problemas com o equipamento de que dispunha para sua apresentação em *power point*, visto que este não funcionava. Isto provocou o atraso das atividades e alterou a rotina dos encontros, já que a revitalizadora "[...] começou a fazer umas atividades com a gente [...] dinâmica de grupo!" (Larisse, EE3). Em razão disso, a própria reação das pessoas sob orientação, os professores, foi também alterada visto que, desta vez elas "não embarcaram muito na proposta dela e começaram a reclamar, entre outras coisas, de "[...]que elas não se sentiam capacitadas como professores dentro da sala de aula" (Larisse, EE3).

No trecho em questão, são ratificados aspectos já apontados anteriormente. Assim como Miranda, Larisse também indica as revitalizações como um espaço em que a agenda previamente determinada pelos revitalizadores é interrompida para que os professores se queixem de sua rotina. Além disso, o fato de a professora entrevistada ter "ficado sentada quarenta minutos esperando... a... a professora {responsável pela revitalização} se decidir que ia realmente o computador não ia ficar pronto logo e que ela precisava começar" ajuda a evidenciar quem tem o controle sobre a dinâmica e a organização das revitalizações e o fato de que há um cronograma que precisa ser cumprido apesar dos professores, que, enquanto isso, faziam "algumas piadas [[risos]] sobre tudo o que tava acontecendo ali", demonstrando, desta forma, não estar satisfeitos com a agenda e/ou a dinâmica proposta para a revitalização de que participavam.

Outro aspecto a ser considerado a respeito das revitalizações é o conteúdo e a estrutura destas. Aponto, por isso, o modo como as revitalizações foram descritas durante as entrevistas:

Você teria visto um calendário com com ano letivo, isso, enfim, esse tipo de **coisa mais administrativa** e menos (Beatriz: pedagógica) pedagógica. (Larisse, EE3, grifos meus).

André: [...] discutir os problemas que es a que acontecem, é, expor as atividades que podem fazer, colocar lá "e essa atividade do livro que é considerada difícil? chata de se fazer...e as ideias. mas isso aconteceu NESSA capacitação, que não acontecia nas outras. Ela botou os pontos críticos do livro e pedia pras pessoas contribuírem [...] **as outras teve MUITA teoria [+]** nós fomos muita teoria. E as outras tiveram muita teoria. E outra coisa ficava par- **a parte da discussão da prática só um pedacinho no final do que alguns professores enviavam de PROJETOS que fizeram** [...] (André, EE3, grifos meus).

Lília: [...] assim, no primeiro semestre, a gente usa o livro A. 1º ano, 1A; 2º ano, 2A. Do meio do ano pro final, a gente usa o livro B. Então a gente para de usar o, aqueles livros, mesmo que não tenha terminado. Aí a gente começa com o livro 1B, 2B, 3B e nessa troca eles dão pra gente os livros novos, né (Beatriz: uhum) Lília: que são os mesmos, né, e junto com isso eles dão uma capacitação, **perguntam sobre experiências, mostram assim, dão ideias do que fazer.** É interessante

[...]Beatriz: ah, ele dá orientação em relação a material...

Lília: **a material, prática, o que você pode fazer, tal. A gente tem problema com isso, pode resolver fazendo aquilo, que sugestões vocês dariam...pra...tal situação.** Assim, é interessante (Lília, EE1, grifos meus).

Eva: bom, eles apresentam sempre um novo material, porque ele não tá todo concluído. Então, **sempre tem um livro novo pra apresentar e eles sempre perguntam como tá sendo a aula [...] material, se tão seguindo ou não, se a escola ajuda, se os alunos estão conseguindo adquirir legal** [...] (Eva, EE1, grifos meus).

Como é possível verificar nos excertos acima, o foco das revitalizações parece estar na preparação dos professores para o uso do material didático produzido pela editora cujos livros são adotados e que também é responsável pelas capacitações e revitalizações propostas aos professores¹¹¹.

Esta preparação, segundo André, parece envolver principalmente discussões teóricas, embora seu último encontro de revitalização até o momento da entrevista tenha incluído mais oportunidades para que os professores mencionassem como realizariam cada atividade selecionada no livro. Em geral, segundo André, a troca de sugestões ocorre apenas brevemente ao fim das revitalizações, com a apresentação de projetos feitos por outros professores da rede municipal que hospeda o programa aqui investigado. Este momento mais breve das revitalizações, no entanto, parece ser justamente o que André mais aprecia, indicando que talvez o professor não tenha tanta participação na decisão sobre como serão ou o que deverão incluir os processos voltados para seu próprio desenvolvimento enquanto professor que leciona no programa que discuto.

Além disso, conforme aponta Larisse, outra temática das revitalizações são os informes referentes a calendário escolar e outros aspectos de ordem mais administrativa. Lília, no entanto, aponta uma perspectiva mais pedagógica, com a discussão de "material, prática, o que você pode fazer" e mesmo o espaço para falar de "problema com isso, pode resolver fazendo aquilo, que sugestões vocês dariam...pra...tal situação" (EE1).

É possível que estas diferenças na descrição das revitalizações se dêem não apenas em função do olhar de cada entrevistado (a partir de suas vivências e expectativas), mas também em função do local onde cada um realiza suas revitalizações. Isso porque, dado o número de professores da rede que hospeda o programa que investigo, as revitalizações são divididas por região, de modo que cada revitalizador pode conduzir um mesmo conteúdo de modos diferentes, dando mais ou menos ênfase a determinado aspecto.

¹¹¹ Visto que a editora pertence ao curso de línguas com o qual a rede municipal responsável pelo programa aqui investigado realiza parceria.

Partindo do princípio de que em processos para o desenvolvimento do professor como o *coaching*, "as pessoas orientadas são as responsáveis [pelo processo], elas têm a agenda, o compromisso, e as especificidades do que desejam saber ou aprender no que diz respeito a suas habilidades profissionais. [...] A relação é focada em alcançar os resultados desejados pelo *coachee* (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.6)"¹¹², aponto a seguir como os conteúdos e abordagens das revitalizações são percebidos por professores que dão aulas no programa que investigo.

Para Lília e André, as revitalizações trazem contribuições tanto em termos teóricos, quanto em termos práticos. Isso porque, com elas, é possível não só ver "boas ideias de didáticas e gestão de sala de aula, apresentadas por professores da própria rede", como também "reciclar conceitos teóricos" (Lília, EE2PA). Para André, as revitalizações de que participa são também úteis para seu trabalho, visto que elas lhe dão acesso a sugestões de atividades que poderiam ser utilizadas em sala de aula. Observa-se ainda, na fala de André, o interesse em tentar aplicar tais sugestões em seu contexto, uma vez que "[...] MUITAS atividades, eu tirei dali e pude adaptar na minha aula" e "[v]árias propostas foram úteis pra minha pra minha[:] meu plano de aula, pra atividades que eu ia fazer em sala" (André, EE3).

Estas tentativas, no entanto, nem sempre são bem-sucedidas, visto que parecem propostas para contextos com os quais André não se identifica, em função de fatores como o número de alunos e o tempo de aula, por exemplo. Situação semelhante parece ser vivenciada por outros professores que assistem às revitalizações com André, já que "as pessoas falam, algumas pessoas falam" (André, EE3) dos mesmos impasses encontrados pelo professor entrevistado.

Diante destas falas, os revitalizadores, segundo André, "mencionam justamente isso, que a gente tem que se adequar a... atividade pra cada turma que a gente tem". Por vezes, "ali abre-se o diálogo" e "a gente dá nossa contribuição falando 'ah, a gente podia fazer desse desse jeito. será que'", mas André parece ainda se ressentir de mais suporte

¹¹² "people being coached are the ones in charge, they have the agenda, the commitment, and the specifics of what they want to know or learn about their skills as a professional. [...]The relationship is focused on achieving the results desired by the coachee" (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.6).

para evitar que "aquela ideia que eles mostram que é EXCELENTE, você fala 'puxa, pode dar certo!' chega na hora, não dá" (EE3).

De modo semelhante, para Lília, as contribuições das revitalizações se dão "parcialmente"¹¹³; possivelmente porque o conteúdo das revitalizações não é "[...] mais focado na realidade do ensino e dos alunos da rede pública municipal, para que sejamos ao menos um pouco mais capazes de preparar aulas relevantes, gerir situações críticas em sala" (EE2, PA).

Deste modo, apesar de trazer contribuições teóricas e práticas para Lília e André, as contribuições das revitalizações parecem nem sempre ser suficientes diante de outras demandas dos professores, de modo que Lília percebe "que muitas vezes há um sentimento de impotência por parte dos professores e por vezes até dos orientadores" e que "as capacitações existem mais para cumprir um protocolo do que para suprir uma necessidade" (Lília, EE2PA).

Para outros, como Miranda e Janaína, por exemplo, as revitalizações não são percebidas como um espaço para reflexão e suporte em relação a práticas docentes, mas como "um espaço de reclamação dos professores", com "professores reclamando e discutindo absurdos sobre seus contextos de trabalho" (Miranda, EE2PA).

Por esta razão, Miranda "não mant[ém] expectativas positivas" quanto às revitalizações de que participa, visto que seus anseios parecem girar em torno de "propostas reais de como trabalharmos os conteúdos com as crianças", mas "os tópicos previamente selecionados são apenas informativos" e "os professores/apresentadores não parecem, algumas vezes, conhecer e saber lidar com a realidade de nosso contexto profissional" (Miranda, EE2PA). De modo similar, Janaína entende que as revitalizações de que participa "ainda estão distantes do contexto das escolas públicas, pois as orientações fornecidas, na maioria das vezes são práticas voltadas para cursos de

¹¹³ - Acha que as capacitações/revitalizações são úteis para seu trabalho no Programa [...]? De que modo elas contribuem (ou não) para sua atuação no Programa?

Lília: Parcialmente, sim. Por vezes, vi boas ideias de didáticas e gestão de sala de aula, apresentadas por professores da própria rede,[sic] que já experimentei em sala de aula. Outras informações dos orientadores também são enriquecedoras, no sentido de reciclar conceitos teóricos (Lília, EE2PA).

idiomas", não lhe trazendo grandes contribuições, uma vez que "foram repetidamente desenvolvidas em treinamentos que tive anteriormente em instituições privadas de ensino de idiomas" (Janaína, EE2PA).

Menciono também o exemplo de Larisse, que aponta que algumas de suas demandas de sala de aula, como o ensino de inglês para crianças e o ensino para grupos de alunos com defasagem na relação idade-série, chegaram a ser abordadas em revitalizações de que participou. O modo como estes aspectos foram abordados ou a frequência com que estas abordagens foram feitas, no entanto, pareceram insatisfatórias para a professora, visto que "eu fui numa capacitação ano passado de COMO trabalhar com turma de projeto [+] e era isso [+] estratégias e como usar o livro, o LIVRO! [...]"¹¹⁴ e que, em relação ao ensino de inglês para crianças, mote do programa e receio de muitos professores,

a única coisa que eu lembro que uma vez a ãh, uma professora lá que tava dando o curso pra gente falou "ah, não esperem que seus alunos no primeiro ano v[ão] conseguir falar palavras que tenham 'r' porque nessa idade de desenvolvimento da criança, eles ainda não conseguem falar palavras que tenham 'r' "então não forcem [...] [[estalando o dedo]] **num fica ali naquele criança até a criança falar porque ela não vai falar. entendeu, acabou, essa foi a orientação que eu tive** (Larisse, EE3, grifos meus).

Deste modo, embora o lidar com crianças represente uma dificuldade para Larisse e tantos outros professores do programa que investigo, a professora se recorda de apenas uma menção ao assunto durante as revitalizações de que participou e, ainda

¹¹⁴ As turmas de projeto são compostas por alunos com alguma defasagem na relação idade-série de modo que, na turma de Larisse, "[...] boa parte da turma não sabia ler nem escrever [+] e o que eles sabiam, sabiam muito mal. e eles, você via. era tipo uma turma de, sei lá, dezesseis, dezessete alunos. e você via claramente que todos eles tinham problemas, né, na família deles, enfim, uma questão fora da escola que influenciava com certeza no aprendizado [...]". Como estratégia para contribuir para o aprendizado destes alunos, Larisse menciona que "[...] **eu cheguei um dia e montei o computador e tal, datashow e fui, é, passar o alfabeto em inglês, a musiquinha [...]**", mas, ao contrário de suas expectativas, o resultado foi "[...] **eles correndo loucamente e viraram pra mim e falaram 'olha, a gente não quer... professora, a gente não quer isso, não'** [...]", de modo que "[...] **eu passei, assim, o ano todo fazendo Absolutamente nada quando eu chegava nessa turma. às vezes eu brincava de bingo com eles. só como números.** [...]". Com este relato, Larisse justifica sua decepção quando, ao ir "[...] numa capacitação ano passado de COMO trabalhar com turma de projeto", perceber que "[...] era isso. estratégias e como usar o livros [...] o LIVRO!", já que "[...] o livro que eles usam é o livro do quarto ano. Bia, eles não sabem ler e escrever, sabe. como é que eles vão usar um livro super complexo, cheio de coisa escrita em inglês sabe [...]". Em lugar das orientações recebidas, Larisse menciona que "[...] talvez se tivessem sei lá ãh pessoas, sei lá, ãh psicólogos e pessoas que pudessem, sabe ajudar a gente a ENTENDER O PONTO DE VISTA dessas crianças, COMO lidar com essas crianças de forma a CONSEGUIR, sabe, aos pouquinhos talvez fosse mais interessante [...]" (Larisse, EE3, grifos meus).

que o ponto abordado tenha sido pertinente, ele não cobre todas as demandas da professora em relação à sua rotina de ensino de inglês para as crianças com que atua no referido programa.

Da mesma forma, embora Larisse tenha participado de uma revitalização voltada especificamente para professores atuantes nas chamadas turmas de projeto, esta revitalização não abordou pontos que a professora julgava importantes para sua relação com os alunos em questão. Em lugar disso, a revitalização centrou-se na preparação dos professores para o uso de um livro que, segundo Larisse, "nu[:]m é nem um pouco apropriado [+] praquele grupo" (Larisse, EE3).

Como resultado desta distância entre proposições teóricas e vivências de sala de aula, foi possível perceber, assim como com Miranda, o descontentamento e a descrença da professora Larisse em relação às revitalizações de que participa. Estes sentimentos tornam-se bastante evidentes quando a primeira resposta da entrevistada ao meu questionamento sobre "que contribuições a capacitação tem trazido para sua atuação no programa" (EE3) foi uma risada, seguida da resposta "Nenhuma contribuição [...] Nenhuma contribuição, de verdade [...] então, assim, tudo que eu vejo lá, eu acho que num, num contribui em nada pro meu trabalho e nem pra minha pessoa Larisse professora, sabe, no geral" (Larisse, EE3).

As razões para tal percepção das revitalizações incluem a não-identificação com as discussões e propostas presenciadas. Assim como André, Larisse entende que "[...] tudo que ele todas as dicas que ele me deu aqui seriam super interessantes e aproveitadas [...]" contanto que "[...] eu estivesse numa aula num outro contexto" (Larisse, EE3).

Isso porque, assim como para Janaína, para Larisse as revitalizações de que participa adequam-se mais a práticas encontradas em cursos de línguas, de modo que "[n]ão adianta você olhar tipo 'vou pensar no melhor curso de inglês {da REGIÃO} e vou contratar ESSE curso pra capacitar os meus professores pra dar aula no município" porque "[...] são duas realidades diferentes, completamente diferentes e uma coisa que funciona ali Obviamente não vai funcionar em outro contexto" (Larisse, EE3, grifos meus).

Conforme lembra Janaína, o próprio "[...] PROPÓSITO do ensino de língua inglesa em sala de aula [escolar] é diferente do curso de [...] idiomas [...]", visto que os objetivos escolares extrapolam o aperfeiçoamento de usos linguísticos pelo aluno e visam também a uma abordagem da relação linguagem-sociedade que contribua para formação cidadã deste aluno (PCNs – LE, 1998).

O resultado de tais percepções parece ser, para Larisse e para outros professores, a sensação de que as revitalizações não contribuem nem para seu desenvolvimento profissional, nem para seu desenvolvimento humano, bem como a falta de motivação para participar de tais encontros. Exemplifico estas constatações a partir de um resgate, feito por Larisse, da fala de outra colega da rede em um diálogo que tiveram enquanto se decidiam se permaneciam ou não em uma revitalização de que participavam: "Isso aqui tá adiantando alguma coisa pra nossa vida? Tá fazendo da gente pessoas melhores? Não precisa nem ajudar em sala de aula, não, pessoas melhores? Tá adiantando alguma coisa? Não, não tá. Então, vamos embora" (Larisse, EE3).

Há também a sensação de impotência diante dos alunos: "Como convencê-los de que a aula de Inglês é importante (e é, de fato, importante mesmo?!)" (Larisse, EE2) e das próprias revitalizações: "[...] eu acho que {o curso de línguas} não tá errad{o}, não. O problema não é d{o curso}, entendeu? **O que el{e} sabe fazer além de capacitar pessoas pra dar aula pra cinco crianças num contexto ideal? É isso que el{e} sabe fazer, e é isso que el{e} vai continuar fazendo, sabe?**" (Larisse, EE3, grifos meus).

Por fim, cito o incômodo diante da percepção de que algumas situações de sala de aula fogem de seu controle e de que o suporte oferecido não contempla tais situações: "[...] mesmo que eu tenha plena consciência de que essas questões não podem ser facilmente resolvidas em encontros semestrais de 4 horas, **me incomoda bastante participar de reuniões que têm por finalidade me capacitar a fazer o meu trabalho, mas que não chegam nem perto de tocar nas questões que me fazem me sentir completamente incapaz em 1/3 das minhas aulas**" (Larisse, EE2PA, grifos meus).

Em resumo, nas falas de todos os professores, mais uma vez, o que parece comum é a sensação de inadequação das sugestões e abordagem feitas nas revitalizações em relação às vivências e práticas, quando em salas de aula do referido programa, dos professores entrevistados. Isso porque "as capacitações/revitalizações ainda estão

distantes do contexto das escolas públicas, pois as orientações fornecidas, na maioria das vezes, são práticas voltadas para cursos de idiomas" (Janaína, EE2PA), de modo que "os professores/apresentadores não parecem, algumas vezes, conhecer e saber lidar com a realidade de nosso contexto profissional" (Miranda, EE2PA).

Assim, mesmo os que consideram que "[v]árias propostas foram úteis pra minha pra minha[:] meu plano de aula, pra atividades que eu ia fazer em sala" mencionam que "[s]ó que é aquilo, né, são n alunos, numa sala... quente[+] é... vários aspectos, né, e, às vezes a aula fica chata porque essa atividade pode render com um grupo pequeno, mas quando você vai fazer, tentar algum tipo de adaptação com um grupo grande, não fica tão[:]o boa assim" (André, EE3).

Conforme André e Lília relataram, no entanto, as revitalizações trazem algumas contribuições, embora nem todos os professores estejam de acordo com esta perspectiva. A fim de complementar estes dados, acrescento os assuntos que cada professor desejaria ver incluídos nas revitalizações de que participou, bem como aqueles assuntos cuja inclusão foi apreciada por cada professor. Início, portanto, recuperando as falas dos professores entrevistados quanto aos assuntos que desejariam ver discutidos nas revitalizações de que participam:

Como fazer com que os alunos participem mais nas aulas e não se sintam "estranhos" com a língua. [...] (André, EE2PA).

[...] assuntos mais relevantes à realidade da escola municipal [...]de que forma intervir em casos de bullying ou de que maneira lidar com alunos violentos ou com necessidades específicas (Larisse, EE2PA).

[...] mais ênfase no que há de humano na sala de aula. [...] muitas vezes nossas crianças, globais ou locais, têm seus issues ignorados ou tratados como a questão número 5, 'aquela que fala de diversidade' (Genaro, EE2PA).

Práticas de inclusão de alunos especiais, defasados, marginalizados (sem teto, órfãos, filhos de viciados, etc) que muitas vezes não participam ou tumultuam as aulas; como lidar com agressão e bullying de maneira efetiva; qual o dever e o direito dos professores de acordo com as políticas públicas vigente[sic] (Lília, EE2PA).

[...] discussões a cerca de práticas de Letramento Crítico no ensino de Inglês do Programa [...] (Janaína, EE2PA).

[...] desenvolvermos atividades para facilitar o trabalho com as crianças. [...] (Miranda, EE2PA).

Nas respostas dadas ao questionamento sobre que assuntos gostaria de ver discutidos, é possível perceber as especificidades de cada professor. Quando

questionadas a respeito, Larisse e Lília contam que priorizam aprender a compreender e a manejar as vivências por vezes sofridas de seus alunos, uma vez que estas acabam por influenciar as atitudes das professoras em sala de aula. Ainda, as professoras desejariam também aprender a lidar com alunos com necessidades especiais. De modo semelhante, Genaro desejaria discutir mais seus alunos em suas especificidades. Enquanto isso, André menciona o interesse em pensar modos de motivar os alunos, Miranda, a vontade de solidificar os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos em sala de aula, e, Janaína, o desejo em pensar aulas voltadas para a relação entre linguagem e sociedade, de modo a construir com seus alunos visões críticas de mundo.

Do mesmo modo, ao falar de que assuntos gostou de ver discutidos, cada professor apontou tópicos diferentes, ou mesmo a completa insatisfação com as revitalizações em relação às suas práticas no programa quando em sala de aula:

Atividades feitas e a importância do Inglês (André, EE2PA).

Nenhum assunto que me lembre no momento (Larisse, EE2PA).

Teorias de aquisição, approaches and methodologies e formas de se conseguir êxito com o trabalho em grupo (Genaro, EE2PA).

Gerenciamento de conflitos nas turmas, implementação [de] novas mídias no ensino de língua inglesa (Lília, EE2PA).

Na verdade, **não me recordo de nenhum assunto que tenha sido abordado e que tenha me agradado**, pois todas as capacitações/revitalizações apresentaram questões que foram repetidamente desenvolvidas em treinamentos que tive anteriormente em instituições privadas de ensino de idiomas (Janaína, EE2PA, grifos meus).

A única capacitação que gostei foi a primeira. Primeira de todas mesmo. Ela ocorreu antes de tomarmos posse e foi somente para os professores da primeira chamada. O nível de todos os professores presentes era ótimo e pudemos praticar bastante o inglês. Discutimos questões de sala de aula, como atividades e crenças. Também tivemos outras dinâmicas mais lúdicas e aprendemos a fazer fantoches e a criar atividades que alunos bem jovens gostam (Miranda, EE2PA, grifos meus).

Em comum, todas estas respostas têm o objetivo final dos professores de contribuir para o desenvolvimento de seus alunos. Mas, para que este objetivo seja atingido, cada participante aponta uma demanda diferente, o que parece corroborar a discussão, iniciada na subseção "O número de professores nas revitalizações" deste capítulo, de que talvez um acompanhamento mais individualizado dos professores contribuísse para práticas de desenvolvimento docente mais satisfatórias.

Visto que as revitalizações são percebidas como insatisfatórias por muitos dos professores entrevistados, volto-me para a indicação de Barkley & Bianco (2010, p. 81) quanto à co-responsabilidade do professor na construção das interações que tem com aquele que se propõe a contribuir para seu desenvolvimento. Abordo, por isso, na subseção seguinte, a voz do professor do programa aqui investigado nas revitalizações de que participa.

5.1.2.4. A voz dos professores nas revitalizações

Em processos para o desenvolvimento do professor como *coaching*-mentoria, é muito importante que o *coach-mentor* desenvolva a habilidade de "realmente ouvir" (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.74-5), atentando para os sinais expressos, verbalmente ou não, por aquele a quem orienta. Tal habilidade é desejável não só para que o *coach-mentor* possa certificar-se de que sua abordagem está em consonância com os anseios do *coachee-mentee*, mas também para criar junto a este a relação de confiança almejada.

A responsabilidade, no entanto, deve ser também partilhada pelo *coachee-mentee* que, espera-se, manifestará para o *coach-mentor* suas impressões a respeito do processo de que participa a fim de que ajustes sejam feitos quando necessário (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.81). Este esforço mútuo é, conforme entendo, um dos meios de tornar o processo satisfatório para os envolvidos, e aponta para a co-responsabilidade do professor em seu processo de desenvolvimento.

Tendo estas perspectivas em vista, aponto e discuto a seguir a voz dos professores nas revitalizações de que participam no programa que investigo. A partir de excertos das entrevistas realizadas, volto-me, portanto, para as oportunidades que os professores têm ou não para se expressar e manifestar suas impressões a respeito das revitalizações. Discuto ainda de que modo os professores fazem uso destas possíveis oportunidades para se expressar, procurando entender os porquês das opções dos professores em se manifestar ou não durante o processo.

Quando perguntados a respeito da possibilidade ou impossibilidade de se expressar durante as revitalizações¹¹⁵, os professores geraram respostas positivas¹¹⁶,

¹¹⁵ Em resposta à pergunta "Você teve oportunidades para tirar dúvidas ou expor opiniões durante as capacitações/revitalizações?" proposta aos professores já atuantes na Etapa de Entrevistas2 (EE2PA).

embora Genaro tenha feito a ressalva de que "[a]té certo ponto, sim". A partir destas respostas, alguns aspectos chamam a atenção.

O primeiro, a meu ver, diz respeito à já mencionada insatisfação dos professores com as revitalizações, em contraste com a aparente possibilidade de manifestarem tal insatisfação. Visto que os professores teriam espaço para se expressar durante os encontros, minha primeira reflexão foi sobre a razão pela qual, após tantas revitalizações, a insatisfação permanece, quando aparentemente seria possível dialogar com os revitalizadores sobre formas de tornar estes processos mais satisfatórios para ambos.

Outro ponto a chamar a atenção foram as respostas das professoras Miranda e Larisse, que mencionaram não se manifestar durante as revitalizações. Neste momento, evidencio a resposta de Miranda, que "evit[a] fazer qualquer tipo de comentário". O uso do verbo "evitar" parece apontar para uma escolha. Mas, se lhes é dado o direito à voz, que motivações levam alguns professores a negá-lo em um processo voltado para seu próprio desenvolvimento?

Mesmo que fatores como uma personalidade mais reservada do professor possam influenciar sua disposição em manifestar-se diante de colegas e revitalizadores, outras possíveis razões podem ser pensadas a partir de pistas verificadas em excertos das entrevistas que analisei, conforme discutirei a seguir.

Conforme Larisse destaca "eu não me sinto em nenhum momento avaliada", mas "[...] assim, a gente se sente num ambiente...relativamente...confortável pra INTERAGIR. NÃO pra falar o que a gente quer [+] mas, pra interagir, sim. entendeu? tipo assim, todo mundo meio que se sente assim **'ah, ok, eu posso fazer um comentário.'** mas será que eu posso levantar o dedo pra falar **'olha, desculpa. isso**

¹¹⁶ Conforme se nota nos excertos, reproduzidos a seguir:

Sim. (Janaína, EE2PA);

Sim. (Lília, EE2PA);

Sim. Até certo ponto, sim. (Genaro, EE2PA);

Sim, assim como todos os outros participantes. Houve até críticas em relação ao programa. (André, EE2PA);

Acho que sim, embora nunca tenha tirado dúvidas ou dado minha opinião. (Larisse, EE2PA);

Sim, mas evito fazer qualquer tipo de comentário. (Miranda, EE2PA).

aí que você tá me dizendo...num significa nada porque o meu problema não é esse'"(Larisse, EE3, grifos meus).

Deste modo, aqueles que optam por se manifestar parecem ter suas vozes condicionadas à agenda de cada revitalização. Neste sentido, é importante lembrar que, conforme Barkley & Bianco (2010, p.56-9) o tipo de pergunta feita influencia o tipo de resposta obtida. Assim, se o que os revitalizadores perguntam é "como você daria essa atividade, como você faria isso, como isso funciona na sua escola?" (Larisse, EE1) ou "olha, página tal, como a gente trabalharia isso" (Larisse, EE3), e "eles nunca perguntaram oralmente assim 'então, é, que que vocês acharam do que foi falado hoje..." (Janaína, EE3), é possível que as respostas dos professores acabem por caber neste repertório de perguntas, mesmo quando os docentes desejariam discutir outros assuntos.

Outro fator que talvez influencie o silêncio ou a insatisfação dos professores, apesar de seu direito à voz, seja a reação dos revitalizadores, visto que

[...] ah, assim, a pessoa é bem receptiva, né? Escuta... e também. não tem aquele impasse. mas a o a pessoa, ela escuta e... **"olha, gente, infelizmente é a realidade.** Então a gente tem que adaptar, é o que a gente propõe, **o que nós estamos propondo é isso aqui, mas vocês podem fazer as adaptações.**" [...] (André, EE3, grifos meus).

Desta forma, embora, conforme apontou André, a pessoa responsável pelas revitalizações seja "bem receptiva" diante de interferências dos professores, esta receptividade parece dizer respeito apenas ao ato de ouvir o que os professores têm a dizer, mas não a procurar acolher estes professores e pensar junto deles formas de lidar com suas questões. Perspectiva semelhante é percebida por Larisse, que parece se sentir apenas "acusada" da responsabilidade por fracassos e sucessos que venham a ocorrer em sua sala de aula, uma vez que "[...] as respostas pra educação, pros problemas de sala de aula, pra tudo isso, foi isso que a mulher d{o curso} quis dizer [...] a resposta meio que que tá nas nossas mãos [...]" (Larisse, EE3) e que

[...] as pessoas também têm muito medo de eu acho também, acredito um pouco isso, **as pessoas têm muito medo de chegar e dizer que não tá dando certo** [...] a culpa é sua, é você que não tá sabendo fazer dar [...] e sempre tem um professor que fazendo dar certo, entendeu? [...] então **o problema é seu, você que ainda não encontrou você e muita gente que tá calada junto com você que ainda não encontrou o caminho de fazer aquilo funcionar.** acho que também tem um pouco isso. [...] (Larisse, EE1, grifos meus).

A partir destes aspectos, considero importante mencionar que não é essencial que os revitalizadores tenham soluções para todas as questões trazidas pelos professores. Conforme Barkley & Bianco (2010) evidenciam, o papel do *coach*-mentor é muitas vezes o de um provocador. Isto, no entanto, não impede que o professor se ressinta de orientações mais diretas, ao que o *coach*-mentor pode indicar caminhos (PORTNER, 2008, p.57) a partir de sua própria experiência de professor, ou recomendar outros profissionais a que o docente possa recorrer (PORTNER, 2008, p.2).

É importante lembrar, entretanto, que, apesar de a proposta de revitalização ter, ao menos teoricamente, o objetivo de contribuir para uma melhor atuação do professor no programa em questão, devendo por isso ser encarada com entusiasmo em lugar de com suspeita, isto nem sempre ocorre. Entre alguns dos professores, salvar a própria face acaba se tornando a opção:

[...] **em NENHUM momento eu vejo professores se manifestarem pra dizer que não tá dando certo.** eu vejo professores (Beatriz: mas eles abrem esse espaço?) [+] eles abrem um pouco de espaço pra falar o que tá, enfim "como você daria essa atividade, como você faria isso, como isso funciona na sua escola? (Beatriz: entendi) e aí é o espaço pra você dizer "não funcionou" (Beatriz: uhum) pelo menos eu, né, se tivesse, sei lá, se eu já tivesse pensado nisso antes, talvez eu teria "ó, não funcionou", **se eu tivesse um pouco mais de coragem de me expor assim** (Beatriz: aham) **dar a cara a tapa, entendeu? eu vejo professores dizendo "funcionou, funcionou PERFEITAMENTE bem"** (Beatriz: ah, é?) eu vejo professores fazendo isso (Beatriz: aham) **e comentários assim pessoas do tipo "será que funcionou mesmo? será que tem alguém que tá achando que...falando isso vai conseguir uma vaga n{o curso de línguas}, sei lá** (Beatriz: uhum) entendeu? [...] então eu acho que essas coisas são, as pessoas não tão muito assim a fim de bancar isso (Beatriz: uhum) entendeu? (Larisse, EE1, grifos meus).

[...] Não que alguém...assim diga "ah, você não pode falar que não tá certo!" mas é uma coisa assim, mas, sei lá, todo mundo tá meio, né? **você não vai chegar ali no treinamento dado pelo...pela prefeitura com o lugar onde você trabalha pra falar "olha isso péssimo, não tá dando certo" né?** as pessoas ficam assim, né? (Beatriz: então dei) cheia de dedos pra pra tocar nos assuntos, entendeu? (Larisse, EE3, grifos meus).

Segundo Larisse relata, ela manifestaria sua opinião durante as revitalizações "[...] se eu tivesse um pouco mais de coragem de me expor assim [...] dar a cara a tapa, entendeu?" (EE1). Reforço, por isso, a importância da construção de uma relação de confiança entre o professor e aquele que atua como seu orientador. Segundo entendo, esta relação de confiança envolve tanto a certificação de que as orientações não envolvem a avaliação do professor quanto a percepção por parte deste de que partilhar

suas dúvidas, conflitos e vontades em relação à sala de aula e às próprias orientações, longe de ser em vão, pode contribuir para a melhora de sua atuação e de seu bem-estar.

Conforme mencionado, os fatores citados ao longo desta subseção não devem ser usados para negar a importância de o professor assumir sua co-responsabilidade na condução dos processos promovidos para seu próprio desenvolvimento conforme Janaína, em um exercício de autoreflexão, reconhece ao dizer que

DURANTE a palestra, **eu não participo muito**, né. eu até às vezes eu depois eu **refletindo sobre a minha atitude das capacitações, eu vejo isso que também não é muito bom**, né, porque. é... a a capacitação começa enfim, tal e eu vejo todo mundo concordando e dizendo amém pra aquilo que tá sendo falado ali. eu não vejo muitas pessoas. não é dizer "ah, você tá falando a coisa errada" não é isso. mas é. pensar na relevância daquilo que tá sendo discutido na capacitação [...] né, o que que aquilo realmente é importante pra nossa prática na realidade que a gente vive de escola pública, né, de quarenta, cinquenta alunos em sala de aula. então como aquela aquilo me causa uma certa revolta, e a minha atitude é não falar nada [...] mas eu vejo que isso também não é bom

Beatriz: porque aí aparentemente tá tudo bem, né?

Janaína: é! **Quando eu digo que ela pergunta "ah, alguma dúvida, não sei o que lá lá" e eu prefiro ficar né eu ficar QUIETA, não falar, é como se eu estivesse concordando** [...] né junto da mesma forma que os outros professores, né (Janaína, EE3, grifos meus).

Entretanto, é possível que fatores tais quais o tipo de oportunidades oferecidas ao professor para que este fale, e o modo como suas falas são recebidas pelos orientadores influenciem o modo como os professores entrevistados se portam durante as revitalizações. Ao constatarem que "eu já vi que não adianta, não funciona" e que

eu acho que às vezes eu não sei se as pessoas meio que chegam, dão de cara com aquela realidade e desanimam, e tem reação **ah é assim mesmo e não tem absolutamente NADA que eu possa fazer PRA contribuir ou mudar isso, então deixa quieto**. vamo estamos num teatro? [[aumentou o tom de voz para mencionar isso]] vamo fingir que eu estamos dando aula de inglês como mandaram (Beatriz: uhum) então vamos fingir, finge que tá fazendo, eles também fingem que acreditam, todo mundo finge e tá tudo certo (Larisse, EE1, grifos meus).

os professores optam por se calar, indicando, ainda que silenciosamente, que o modo como as revitalizações são conduzidas precisaria ser revisto.

5.1.3. As observações de aula

Outra prática realizada institucionalmente é a observação de aulas. Débora, ao descrever suas vivências e percepções a respeito da capacitação de que participou mencionou que, "a {editora com a qual o município promove parceria} realiza visitas

nas escolas previamente marcadas com diretor e professor de Inglês[sic]..." (EE2PI - 1ª entrevista). Ainda, segundo ela "[o] objetivo NÃO é avaliar o professor, mas observar o material em sala [...] Observar se a série[sic] [...] estão de fato desenvolvendo a competência linguística dos alunos". Por isso, "eles enfatizam MUITO que o professor não é avaliado nessas visitas, mas sim o material. E a pessoa da editora só entra em sala com autorização do professor de Inglês[sic]. O prof.[sic] até assina um termo lá" (Débora, EE2PI - 1ª entrevista).

No discurso de Débora, é interessante notar a ênfase dada, segundo ela, pelos capacitadores, ao fato de que as observações de aula não possuem caráter avaliativo. Conforme discutido no capítulo sobre desenvolvimento docente desta dissertação¹¹⁷, a observação de aulas, apesar de suas contribuições, é por vezes encarada com receio por professores (PORTNER, 2008, p.49-50; SHOWERS; JOYCE, 1996, p.3-4). Deste modo, quando a finalidade da observação é contribuir para o desenvolvimento do professor, e não para avaliações de desempenho, considero interessante que tal aspecto seja reforçado a fim de que se garanta um ambiente mais confortável para o professor de forma que este perceba as observações como suas aliadas.

É importante considerar que, no programa que investigo, o caráter não-avaliativo das observações é atribuído à finalidade delas. Conforme Débora, o objetivo está, não em atentar para o modo como o professor conduz as aulas, mas para o material fornecido por uma editora em parceria com a secretaria do município que abriga o programa, e sua adequabilidade ao contexto em questão. Além deste objetivo, as observações, segundo Débora, serviriam para "orientar o desenvolvimento do material e também do treinamento dos professores. [...] eles vão observar nas visitas pontos que possa[sic] ser trabalhados nos futuros cursos de reciclagem, (eles chama[sic] de revitização[sic])".

Apesar dos objetivos desvinculados de interesses em interferir de algum modo na maneira como o professor conduz suas aulas, "[...] se o professor quiser um feedback, ele pode pedir à pessoa que foi lá assistir à aula dele, assim como se o professor não quiser receber... acho que ele tb[sic] pode fazê-lo..." (Débora, EE2PI - 1ª entrevista). Para Janaína, entretanto, tal separação parece pouco provável e a professora

¹¹⁷ Cf. Capítulo 2 desta dissertação.

fica "[...] intrigada, porque é difícil separar [...] se você tá tá observando como o material é utilizado ao mesmo tempo você tá observando como que [...] tá fazendo" (Janaína, EE3).

Além da dificuldade de alguns professores em confiar que suas aulas não sejam de fato analisadas, para outros, o propósito das observações poderia ser redefinido de modo a tornar-se uma oportunidade de expor suas questões de sala de aula, na tentativa de buscar auxílio ou de ao menos dar visibilidade a tais questões:

ano passado, eu pedi, e eu pedi que marcassem num horário numa turma que eu não conseguia dar aula. Porque **eu queria muito mostrar pra alguém d{o curso de línguas} [...] olha, olha aqui o que acontece quando eu entro em sala de aula, como DAR conta disso, entendeu, todo esse trabalho que vocês tão fazendo[...]** olha só, **não funciona aqui [...]** porque o meu aluno não tem lápis, o meu aluno não tem apontador, o meu aluno não almoçou, meu aluno desmaia na aula de fome, o meu aluno me xinga, então, sabe, **como é que eu faço isso aqui funcionar nesse contexto? não faço** (Larisse, EE1, grifos meus).

Este pedido, no entanto, precisou ser desfeito, em função de outros compromissos da própria professora, de modo que não foi possível verificar se os objetivos de Larisse teriam sido alcançados com a observação de suas aulas.

Feitas estas considerações, contrasto as falas dos professores que tiveram suas aulas assistidas com recomendações para práticas de observação em processos para o desenvolvimento do professor como *coaching*-mentoria, procurando buscar nestas últimas contribuições para as reflexões que traço.

Em função da finalidade das observações de aula no âmbito do programa investigado, sua organização é diferente de propostas de observação voltadas para o desenvolvimento do professor como as que ocorrem em processos de *coaching*-mentoria. Se nestas sugere-se que as observações ocorram com frequência (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.105), permitindo o acompanhamento do professor, naquelas, as visitas são ocasionais, tendo ocorrido apenas uma vez com cada um dos dois professores entrevistados que já teve sua aula assistida.

Além disso, a etapa de pré-observação, quando professor e *coach*-mentor se encontram para planejar o que desejam que seja considerado na etapa de observação, não ocorre no caso do programa que investigo. Conforme Janaína menciona, antes de ter sua aula observada, "[...] a gente tinha conversado por e-mail, aí eu falei é os dias

que eu tava na escola a gente né é chegou a um acordo de como seria o dia que ela iria, o horário [...]" (Janaína, EE3). Com Genaro, que teve sua aula observada ainda no início da implementação do programa municipal investigado, nem mesmo a troca de e-mails foi possível, embora ele tenha enfatizado o cuidado atual dos revitalizadores em evitar que situações como a ocorrida com ele se repitam.

No que diz respeito à etapa de pós-observação, no entanto, Genaro e Janaína discordam. Se para Janaína, "[...] ela não não expressou nenhuma nenhum momento assim avaliativo [...] que nem nesses check list [...] que a gente tem em curso de idiomas 'oh, aqui foi bom, domínio do conteúdo, dinamicidade blá blá' [...]" (Janaína, EE3, grifos meus), para Genaro foi possível recordar um diálogo pós-observação de aulas:

ela conversou depois [...] ela [+] eu lembro que ela comentou que ela achou a turma um pouco apática [...] [+] era primeiro ano, eu acho [...] ela achou a turma um pouco apática e[:] perguntou porque eu não tinha usado o fantoche {de um personagem do material didático}. Aí ela comentou que achou bacana a caixa. Eu tinha uma caixa com brinquedos. Nessa lição especificamente, eles aprenderam tipo doll, teddy bear, essas coisas, nome de brinquedo, né. Aí, eu levei a caixa, tal [...] do que eu me lembre, foi isso (EE3).

Segundo o professor comentou em entrevista, o diálogo foi interessante, e pode ter contribuído para sua atividade docente.

Independente da existência de *feedbacks* ou não, a ausência de uma etapa de pré-observação indica que qualquer diálogo que tenha se seguido à observação de aula possivelmente esteve centrado nas expectativas do observador, e não nas do professor. Isso porque este último não teve a oportunidade de indicar o que desejaria que fosse observado em sua atuação para então discutir tal aspecto e procurar aperfeiçoá-lo em sua prática.

5.1.4. Os workshops e os recursos online

Além das práticas mencionadas, os professores que atuam no programa municipal que investigo têm acesso a outros recursos disponibilizados institucionalmente. Deste modo, "[...] eles sempre oferecem cursos pra gente, todo semestre é... a gente tem curso. não necessariamente dá pra gente ir, porque às vezes acontece quando não coincide com meu horário de trabalho lá, mas **eles sempre têm workshop**" (Miranda, EE1, grifos meus) e

[...] **além do livro existe material extra digital, dvd, material impresso**, tudo em inglês que o professor pode utilizar na aula no intuito de melhorar a competência linguística do aluno...

[...]

Tem MUITO material disponível... nós vamos ganhar **um tablet com todos os livros nele [...] tem o portal [...] tb[sic] com coisas extras**

[...]

O pendrive que vamos ganhar vai ter todo o áudio e atividades digitais[sic] que tem no site [...] (Débora, EE2, 1ª entrevista, grifos meus).

Uma vez que não foram muitas as menções a estas práticas durante as entrevistas, não será possível afirmar até que ponto elas são colaborativas, e se atuam no sentido do desenvolvimento do professor, ou se sua contribuição é pontual. Apesar disso, é possível fazer algumas considerações a respeito.

Em relação aos *workshops*, por exemplo, embora estes não sejam organizados especificamente para o professor que dá aulas no programa investigado, é possível verificar que eles por vezes incluem temas de interesse deste professor, como foi o caso quando, no "[...] começo do ano passado foi uma americana foi muito legal, ela trouxe novas **técnicas de como dar aula para criança [...]**" (Eva, EE1, grifos meus) e "ela tinha uma experiência bem vasta assim com crianças" (Miranda, EE1).

Além disso, em contraposição às revitalizações, Miranda aponta contribuições de um dos *workshops* de que participou, ao afirmar que "[...] era interessante porque ela falava da experiência dela, **ela falava de coisas que crianças realmente gostam** que o que o que eu pude pegar assim, música [...] **eu comecei a inventar um monte de musiquinha pra eles [...]** é muito legal [[voz de satisfação]] e isso **eu peguei da... um pouquinho de experiência que eu tinha tido e desse *workshop* que eu assisti. [...]**" (Miranda, EE1, grifos meus).

Apesar disso, tal qual em relação às revitalizações, a percepção dos contrastes entre as práticas mencionadas pela palestrante em relação às práticas vivenciadas pela condutora do *workshop* é apontada:

[...] não **não tinha nada a ver com o município assim**. algumas que ela ensinou, é lógico que a gente até pode pegar, até pra umas inspirações. mas, assim, **eram contextos muito diferentes**. ela lidava com crianças que tinham... uma base em casa muito boa, que tinham uma estrutura familiar que apoiava a a educação da criança... então **é muito difi diferente da realidade que a gente vê no município** (Miranda, EE1, grifos meus).

Ainda, retomando a discussão proposta no segundo capítulo desta dissertação, é preciso considerar a importância de aliar estes cursos/*workshops* a práticas de

acompanhamento do professor para seu desenvolvimento, visto que é "[...] de conhecimento geral que ouvir palestrantes inspiradores ou participar de oficinas isoladas dificilmente muda a prática do professor o suficiente para impactar os resultados dos alunos"¹¹⁸ (TIMPERLEY et al., 2007, p.xxv).

No que diz respeito aos recursos didáticos, é possível mencionar a variedade de materiais colocados à disposição do professor que leciona no âmbito do programa cujas práticas de desenvolvimento docente analiso: material digital¹¹⁹, dvd, pen drive, tablet. Além disso, conforme afirma André, em meio aos recursos disponibilizados, "[...] têm atividades que outros professores fizeram e são compartilhadas" (André, EE3).

Levando-se em consideração que práticas para o desenvolvimento do professor incluem também "[...] oportunidade[s] para se aprender novas estratégias, para apresentar planos de aula criativos, para ampliar as 'cartas na manga', e para evitar fazer o mesmo ano após ano [...]" (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.17)¹²⁰, tais recursos são bem-vindos contanto, que, volto a ressaltar, aliados a práticas que contribuam para uma atitude colaborativa e reflexiva dos professores.

5.2. Algumas alternativas informais para o desenvolvimento do professor atuante no programa investigado

Nesta seção, abordo práticas informais a que os professores que dão aulas no programa que investigo recorrem para seu desenvolvimento, conforme mencionado em entrevistas. Para isso, divido esta seção em três, sendo estas referentes a: o grupo

¹¹⁸ "[...] generally accepted that listening to inspiring speakers or attending one-off workshops rarely changes teacher practice sufficiently to impact on student outcomes".

¹¹⁹ Segundo informações disponíveis no próprio site, "[...] é uma plataforma online colaborativa de aulas digitais, onde alunos e professores podem acessar atividades autoexplicativas de forma lúdica e prática, de qualquer lugar e a qualquer hora. As aulas incluem planos de aula e apresentações voltados para professores que queiram utilizar as atividades nas salas, com os alunos. Cada uma delas possui temas, competências e habilidades contempladas nas orientações curriculares da [secretaria de educação deste município]. [...]As atividades incluem vídeos, animações, imagens, textos, podcasts, mini-testes e jogos [...]"

¹²⁰ "[...] opportunity to learn new strategies, to come up with creative lesson plans, to increase one's bag of tricks, and to avoid doing the same things year after year; coaching doesn't mean you need fixing [...]"

restrito na rede social *facebook*, o diálogo com outros professores, e o uso da internet para pesquisas.

5.2.1. O grupo de acesso restrito na rede social *facebook*

Uma das alternativas dos professores do programa que investigo para seu desenvolvimento é um grupo hospedado na rede social *facebook*. Formado e administrado por professores, este grupo tem como objetivo o compartilhamento de ideias, sugestões e experiências entre todos os participantes. Por ser de acesso restrito, o grupo permite que professores interessados em participar sejam integrados por meio de convites sujeitos à aprovação dos moderadores do grupo.

Neste grupo, é possível encontrar postagens para os mais diversos propósitos, dentre os quais cito:

a) Dar informes:

Atenção gente... as inscrições para a revitalização de 2014 estão abertas... no site [...] até o dia 11/02. Kisses... (PGF¹²¹ feita em 31 de janeiro de 2014).

b) Sugerir atividades para a sala de aula:

Não sei se vocês já tiveram a oportunidade de fazer essa atividade, mas, [...] aparece essa proposta de trabalho em que o aluno desenha sua própria camiseta. Imprimi um modelo do google, levei pra sala e eles adoraram! [...] a atividade deu pra revisar informalmente as peças de roupas e as cores. Por fim, fiz [...] varal e expus, e todos adoram passar lá pra ver - tanto os alunos quanto os colegas de trabalho (PGF feita em 04 de maio de 2013).

c) Pedir sugestões de atividades para a sala de aula:

Galera,
Chegaram uns livrinhos paradidáticos em inglês super fofos lá na escola. Gostaria muito de fazer algo com eles aproveitando esses livrinhos. Alguém tem alguma ideia? (PGF feita em 12 de agosto de 2014).

d) Compartilhar momentos de sucesso/bem-estar no contexto do programa investigado:

[...] **Hoje fiquei tremendamente orgulhosa de mim mesma...** Fiz uma atividade com uma turma de 8º ano... Turma difícil de controlar (mas não[sic] impossível!!) e **eles se envolveram tanto com a atividade que quando o sinal bateu pra eles irem pro recreio, a turma em MASSA pediu pra continuar na sala terminando o trabalho!!!!** [...] (PGF feita em 09 de maio de 2013, grifos meus).

¹²¹ Conforme explicitado na lista de abreviaturas e siglas desta dissertação, utilizo PGF para me referir a "Postagem em Grupo na (rede social) *Facebook*".

A estes usos exemplificados, acrescento que pude perceber também outros tipos de postagens, como aquelas referentes a desabafo/pedidos de auxílio em relação à sala de aula e ao próprio programa de que os professores fazem parte, por exemplo.

Devido ao seu caráter informal, embora seja destinado a todos os professores de inglês da rede municipal que abriga o programa investigado, o grupo não era conhecido por todos os entrevistados de minha pesquisa. Dentre os que o conheciam, no entanto, aponto as opiniões expressas a respeito.

Para Janaína e Larisse, o grupo é um espaço para "[...] **criticar mais a questão burocrática**. ah, o pessoal que entrou em greve e teve desconto no salário. ah, desconto no cartão alimentação. ah, esse desconto não acaba nunca que não sei o que [...]" (Janaína, EE3, grifos meus), para "[...] **questões administrativas** do tipo... sei lá... onde que eu posso dar entrada [...] pra apresentar meu diploma de mestrado pra ganhar mais, ou quando é que... começam não sei quê ou quando é que acaba não sei quê lá" (Larisse, EE3, grifos meus). No que diz respeito a **questões "PEDAGÓGICAS"** (Janaína, EE3, grifos meus), entretanto, "[...] eu não vejo [...] muitas problematizações assim." (Janaína, EE3), e "eu não sei se em algum momento ele já foi mais útil, mas acho que nesse momento ele num [...] serve muito pra mim nesse sentido, não" (Larisse, EE3), o que, para alguns professores, "incomoda bastante" (Janaína, EE3).

De modo semelhante, Genaro, que não faz parte do grupo em questão, apresenta uma perspectiva igualmente desmotivada em relação à iniciativa na rede social *facebook*. Para ele, o grupo representa um espaço para lamentos pouco produtivos, não sendo, por isso, um espaço de que ele deseje fazer parte: "Ai, não! Porque eu acho, eu não tenho paciência pra grupo online [...] as pessoas ficam reclamando. Grupo online jamais, jamais!" (EE3).

Em dados momentos das entrevistas, Janaína e Larisse chegam a discutir a existência de postagens/comentários a respeito de práticas pedagógicas no grupo da rede social *facebook*, mas discordam da postura assumida pelos professores do grupo nestas situações, comparando-a às posturas percebidas durante as capacitações/revitalizações, visto que

[...] eu vejo as pessoas tendo **as me[:]smas é é concepções do pessoal da capacitação**. né. **ninguém critica nada, ninguém é contra nada, tudo é lindo, tudo é maravilhoso**. [...] (Janaína, EE3, grifos meus).

Beatriz: mas, **eles chegam a compartilhar atividades**, algumas pessoas (Larisse: eles compartilham) **questionam**

Larisse: **e eu penso assim "cacete, essas pessoas têm mu[:]ito tempo na mão delas pra ficar fazendo MURAL do {personagem do livro didático} e desenho do {personagem do livro didático}, pintando o {personagem do livro didático}. [...]**

Beatriz: **mas tem também os que questionam a sala de aula e as condições LÁ no grupo**

Larisse: tem. e **essa galera meio que sofre um bullying básico também. não pode falar mal**, que tá tudo bem. essa i-isso que acontece no grupo, sabe, **é um pouco o sentimento da capacitação. Num pode falar mal** sabe, tem MUITA gente que sabe que tem muita coisa errada mas, sabe, **num pode falar mal [...]** só fala do que tá dando certo e eu meio que sinto isso lá no grupo[...] e **enfim, tem uma disputa de ego ali, de, sabe, de de quem consegue fazer mais dar certo "uau, super herói, o cara consegue fazer, sabe, tudo dar certo, palma pra ele" palmas pra eles**, sabe. então, assim, não acho que o grupo seja muito útil nesse sentido, não (Larisse, EE3, grifos meus).

Deste modo, para Janaína, "as pessoas t[êm] as me[:]smas é é concepções do pessoal da capacitação" porque "[...] ninguém critica nada, ninguém é contra nada, tudo é lindo, tudo é maravilhoso" (EE3), uma vez que "tem uma disputa de ego ali [...] de quem consegue fazer mais dar certo 'uau, super herói, o cara consegue fazer, sabe, tudo dar certo, palma pra ele' [...]" (EE3). Além disso, segundo Larisse, aqueles que questionam as condições de sala de aula ou a postura no grupo "meio que sofre[m] um bullying básico também. não pode falar mal[...]". O resultado, para estas professoras, é que "[...] nesse grupo eu acabo agindo também um pouco como nas capacitações. eu leio mais do que posto alguma coisa assim [...]" (Janaína, EE3).

Talvez seja interessante também considerar o fato de que, neste grupo, nem todos os membros parecem estar em posições semelhantes em termos de acesso a informações privilegiadas da rede municipal a qual pertencem, conforme sugere Janaína no excerto a seguir:

[...] um dos professores que... eu não sei se ele é ele eu acho que ele é um dos moderadores do grupo né **ele é é uma presença constante no grupo, ele tem muito conhecimento sobre questões burocráticas da prefeitura**, enfim. né, então **ele é meio que o ORÁCULO do grupo, todo mundo tem uma questão alguma dúvida pergunta a ELE** (EE3).

Embora esta situação possa não incomodar alguns professores e possa mesmo ser vista como proveitosa, entendo que é possível que tal fato possa contribuir para que outros professores se sintam tolhidos e receosos de se manifestar na rede social em questão por desconhecer o alcance e o efeito de suas postagens em um grupo que se

pretende informal e de acesso restrito mas que contém membros cujo conhecimento burocrático parece extrapolar o dos demais professores.

Assim, considero interessante a iniciativa de desenvolvimento de um grupo no qual, espera-se, os professores poderiam compartilhar e aprender uns com os outros. Infelizmente, no entanto, isto não parece ocorrer na página no *facebook* que analisei e esta parece trazer poucas contribuições aos professores entrevistados que a conhecem.

Deste modo, ressalto as ressalvas feitas por meus participantes de pesquisa e observadas por mim também em postagens feitas por outros professores na rede social em questão. Mas, entendo que o grupo, sendo um espaço em que materiais e sugestões de atividades são partilhados pelos próprios professores, poderia servir não apenas para que repertórios/ferramentas para a sala de aula fossem ampliados (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.17), mas também para que aqueles que partilham as atividades, quando elogiados por colegas, desenvolvessem um sentimento de bem-estar diante da profissão e se sentissem estimulados a seguir perseguindo novas possibilidades para suas salas de aula ao criar "a oportunidade para celebração e reconhecimento pessoal" (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.41).

Destaco ainda o potencial que o grupo teria como espaço para que os professores pudessem fazer suas vozes serem ouvidas já que, apesar de repelidos por alguns de seus colegas, conforme menciona Larisse, os professores no *facebook* têm a oportunidade de manifestar suas insatisfações como talvez não teriam em situações formais de desenvolvimento. Se, por um lado, "você não vai chegar ali no treinamento dado pelo...pela prefeitura com o lugar onde você trabalha pra falar 'olha isso péssimo, não tá dando certo' né?" (Larisse, EE3), por outro lado, no grupo informal do *facebook*, pude perceber ocorrências de desabafos tanto quanto de elogios não apenas em relação às salas de aula de cada professor e à rede municipal em que atuam, mas também em relação ao próprio grupo da rede social *facebook*.

Assim, mesmo que, em um grupo que abriga pessoas com perspectivas e expectativas educacionais nem sempre em consonância, postagens de um tipo ou de outro nem sempre sejam bem recebidas por todos, a existência delas apesar disso pode indicar que neste espaço alguns professores se sentem mais à vontade para expressar suas vozes e, quem sabe, vê-las atendidas em alguma medida.

5.2.2. O diálogo com outros professores

Nas entrevistas, uma prática mencionada com frequência pelos entrevistados quando perguntados sobre alternativas a que recorriam para seu desenvolvimento foi o diálogo com outros professores.

Embora para alguns esta prática não seja possível, dado o fato de que "[...] eu sou a principal professora de inglês de lá. só tem uma outra, mas [...] eu nem encontro essa professora, porque ela vai lá nos dias que eu não posso ir [...]" (Miranda, EE1) e, para outros, esta alternativa dependa de fatores como o grau de intimidade/camaradagem com o professor a quem se pretende recorrer¹²², para muitos dos entrevistados, a percepção de Barkley & Bianco de que práticas para o desenvolvimento do professor ocorrem frequentemente de modo informal entre colegas de profissão (2010, p.9) parece se confirmar e é possível dizer que "algumas discussões, eu só pude ter, alguns alentos, eu só pude ter falando na sala dos professores depois" (Genaro, EE3).

Para alguns dos entrevistados, a prática ocorre com mais frequência junto às professoras regentes das turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) em que ensinam inglês, as chamadas PIIs:

[...] as professoras lá da escola são muito legais, elas sempre [...] **sempre que eu pergunto, elas me ajudam. E eu sempre pergunto como lidar com a disciplina da turma**, porque criança já é diferente de adulto, né?[...] eu pergunto pra elas como discipliná-los, se elas dão castigo, se elas não dão, **como lidar com alunos que têm lá que tem algum, que são autistas, têm outros que têm necessidades especiais**. Então, **a gente sempre tá trocando** (Eva, EE1, grifos meus).

A opção por estas professoras é justificada por Eva devido ao interesse em partilhar perspectivas a respeito das turmas em que ambas lecionam, visto que "[...] as crianças pequenas, elas têm a tia, né? [...] então elas convivem com ela na semana toda" (EE1) e buscar formas de lidar com questões que lhe parecem difíceis, como a indisciplina e o trato com alunos com necessidades especiais. Ainda, na fala de Eva, é possível sugerir que a prática envolva o compartilhamento de vivências e

¹²² Cito como exemplo a fala de Débora, que menciona que "[...] tb [sic] rola conversar com outros professores, pedir dicas e ajuda [...], **mas se for meu amigo**" (Débora, EE2PI - 2ª entrevista, grifos meus).

ações/reflexões, não sendo por isso uma relação unilateral, uma vez que, segundo a professora **"a gente tá sempre trocando"** (EE1, grifos meus).

Outra professora a recorrer às chamadas PIIs é Larisse. Embora voltar-se para as PIIs implique também para Larisse a possibilidade de trocar perspectivas a respeito dos alunos que têm em comum, outras nuances podem ser percebidas em suas falas. Conversar com as PIIs de sua escola significa para Larisse voltar-se, por exemplo, para pessoas com cujas experiências ela deseja aprender:

[...] eu tipo assim, eu dou aula numa escola em que todas **as professoras do primeiro segmento**¹²³ **são bem mais velhas e estão lá há MUITO tempo.** a minha mãe trabalhou nessa escola durante, sei lá, muito tempo e eu algumas dessas pessoas TRABALHARAM com a minha mãe, me viram criança indo lá nessa escola tipo junto com a minha mãe. então, elas meio que, né, me conhecem desde criança e eu também sei mais ou menos quem elas são e **eu tô sempre atrás delas perguntando tipo assim "que que eu posso fazer pra... sabe, pra controlar essa turma, pra conseguir dar aula ali, o que que eu posso fazer pra lidar com esse aluno"...** é sempre assim, elas também eu eu **sempre me coloquei muito desde o início assim muito[:]** ABERTA e eu sempre falei **"olha, eu não sei NADA, por favor, me ajudem"** sabe **"falem o que vocês quiserem falar, se metam, se vocês quiserem assistir aula, pode assistir,** sabe, se quiserem, enfim, qualquer o que vocês quiserem fazer vocês é que mandam aqui" então, **elas também se sentem é é... super confortáveis também pra... intervir, interagir, e falar qualquer coisa, às vezes me dar uns toques também,** porque eles estão ali **há bastante tempo e né conhecem aquele contexto ali mu[:]**ito melhor do que eu [...] (Larisse, EE3, grifos meus).

Com base no excerto exposto, é interessante comentar que, ao contrário de Eva, Larisse parece assumir uma postura menos igualitária em relação às professoras a quem recorre. Em lugar de procurar trocar, Larisse se posiciona como alguém que tem menos a contribuir e mais a aprender, conforme se nota quando ela menciona que "eu sempre falei 'olha, eu não sei NADA, por favor, me ajudem'". (Larisse, EE3). Mesmo esta postura, no entanto, tem sido modificada após as interações com as professoras, de modo que é possível observar em excertos de entrevista o desenvolvimento de um olhar mais positivo de Larisse diante de sua prática:

Beatriz: E funciona [[o diálogo com as PIIs]]? Quando elas... ou pelo Larisse: **Cara, eu acho que eu tô começando a aprender agora.** é é semana passada eu saí da escola e falei pra uma delas [...] eu falei "pô, tia {Cíntia¹²⁴}, quando eu crescer, eu quero ser IGUAL a você. [...] e aí **ela me falou assim**

¹²³ O 1º segmento do Ensino Fundamental, chamados nesta dissertação de "anos iniciais", compreende as turmas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental.

¹²⁴ Assim como feito com os participantes de pesquisa, o nome desta professora foi alterado a fim de que sua identidade fosse preservada.

"pô, {La}, você já tá be[:]m melhor, você já tá pegando o jeito. quando você entrou você, realmente era assim loucura total, alguém me ajuda que eu tô perdida. mas, **agora você já tá começando a entender como**" porque acho que a gente tem essa dificuldade também não é só o fato de a gente estar no município e não entender muito aquelas crianças e enfim. é o fato de a gente estar dando aula pra crianças e que a maioria das professoras ali não teve nenhuma [...] formação nesse sentido. então, eu não SÓ não sei dar aula pra esse contexto de alunos que vêm de um contexto de violência e tal e abandono e tal, mas **eu não sei dar aula para CRIANÇA, sabe eu não sei falar a língua delas, quer dizer, tô aprendendo, né** (Larisse, EE3, grifos meus).

Conforme Barkley & Bianco (2010, p.41) apontam, processos para o desenvolvimento do professor são também oportunidades para a celebração daquilo que o professor por vezes, preocupado em suprir possíveis falhas ou defasagens, não percebe de positivo em suas próprias práticas de ensino-aprendizagem. Esta fala é reforçada por Genaro, que, contando do que sente falta em suas capacitações/revitalizações, menciona que "acontece tanta coisa bacana também, sabe, que talvez a gente só possa chegar à conclusão de que elas aconteçam quando a gente discute" (EE3). Ao chamar a atenção de Larisse para seu progresso, "tia {Cíntia}" pareceu contribuir para o desenvolvimento de sua colega, que já reconhece que "tô aprendendo, né" (Larisse, EE3), portanto.

Além disso, o diálogo com as PIs parece também indicar a possibilidade de lidar com pessoas entre as quais Larisse sente suas demandas e perspectivas acolhidas, visto que "[...] **elas vivem exatamente as mesmas coisas e tal e veem as mesmas coisas acontecendo** [...] às vezes ELAS têm as mesmas [...] algumas tão na mesma situação que eu de não conseguir... sabe, controlar e enfim" (Larisse, EE3, grifos meus).

A este respeito, entendo que é possível questionar a exigência de que a pessoa a contribuir para o desenvolvimento do professor precise partilhar das mesmas experiências (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.103), visto que o que se espera de um *coach-mentor* são as capacidades de saber perguntar e de ouvir (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.55-75) a fim de conhecer melhor seu *coachee-mentee* e ajudá-lo a conhecer-se a si mesmo. Entretanto, vejo a identificação de Larisse com as vivências de outras professoras como algo positivo. Este aspecto me parece muito importante dado o sentimento de isolamento relacionado à carreira docente evidenciado a seguir na fala da entrevistada:

isso é uma coisa que me irrita muito porque a sensação que eu tenho ãh, em geral, né? como professora e especificamente ALI no município também, é que **se o trabalho não vai BEM a responsabilidade é minha. se o trabalho vai bem é só exclusiva**, tipo assim, **sou eu que decido se o trabalho vai bem ou não como se mais nenhum outro fator externo pudesse influenciar no sucesso do meu trabalho** e, tipo, assim, **parece que só depende de mim e que se não tá dando certo, é porque eu não quero o suficiente**, sabe? [...] e até você... se dar conta de que não dá certo pra pra todo mundo ou pra quase todo mundo, tipo "não dá certo pra oitenta [...] por cento dos professores? ai, que alívio!" então não sou eu, assim, tem uma outra questão que não necessariamente eu sei apontar e dizer qual é, não é, sugerir como melhorar também, mas, assim, não é responsabilidade SÓ minha, pelo menos (Larisse, EE3, grifos meus).

Visto que, mesmo "não d[ando] certo pra todo mundo ou pra quase todo mundo", "a responsabilidade [[continua a ser]] minha", "como se mais nenhum outro fator externo pudesse influenciar no sucesso do meu trabalho" (Larisse, EE3), ter com quem partilhar tais perspectivas pode contribuir para, inicialmente, trazer ao menos um sentimento de "alívio" (Larisse, EE3) que permita à professora lidar com sua profissão com mais serenidade e, quem sabe, tentar pensar "outra[s] questão[ões] que não necessariamente eu sei apontar" (Larisse, EE3).

Embora André também desejasse dialogar com os professores com quem partilha turmas, mais especialmente com os de 2º segmento, que têm maior tempo de carreira, o que André encontra de fato são críticas e "uma sala de reclamações":

[...] a gente conversa, a gente conversa entre a equipe de de inglês conversa muito. **O problema é quando a gente vai pra OUTRAS áreas. "Ai, você não tem domínio de turma, é isso. Ah, tem que levar eles ali na bem assim, na rédea..." e aí, a gente fica "tá, isso a gente sabe, mas como fazer? O QUE fazer? é assim, ditatorial?"** Chega uma hora que não dá. Você vai gritar, gritar, e vai ficar rouco [...] ninguém, ninguém é responde. ninguém responde. acho que. é bem é assim é é uma prática reflexiva. só que. **você vai refletir. sem ter... a EXPERIÊNCIA a gente queria justamente isso, nos mais velhos, a experiência o que eles, como eles passaram por isso. a gente não tem)**

Beatriz: porque os mais velhos estão justamente nas outras áreas?

André: exatamente [...] **e quando a gente vai conversar ou surge o assunto, o problema, ele não é discutido, ele é ele vira uma sala de reclamações!** [...] não É.discutido. é reclamar. só isso [...] (André, EE3, grifos meus).

Conforme o próprio professor aponta, o ideal seria a construção de uma "prática reflexiva", em que professores em diferentes estágios da carreira pudessem partilhar perspectivas e experiências. Segundo André, esta relação é construída junto a seus colegas professores de inglês, embora estes se ressintam de mais vivências, de modo que "a gente queria justamente isso, nos mais velhos, a experiência o que eles, como eles passaram por isso. a gente não tem" (EE3).

Apesar da frustração de André, quando bem sucedidas, as parcerias entre professores – sejam eles da mesma disciplina ou não, partilhem de experiências semelhantes ou possuam mais vivências etc. –, podem contribuir para uma relação mais saudável do professor com sua sala de aula. Ao trocar ou aprender com colegas, conforme procurei apontar, o professor tem a oportunidade de conhecer melhor sua turma e pensar meios de abordá-la, sentir-se acolhido, traçar reflexões, perceber progressos em sua atuação.

Por fim, é possível ainda mencionar o interesse de professoras como Larisse e Janaína em recorrer também à direção da escola em que atuam para discutir suas questões de sala de aula, conforme exemplifico com uma fala de Larisse:

[...] eu lembro que na minha primeira[:] meu primeiro mês, as primeiras duas semanas, **eu cheguei pra diretora da minha escola e falei "ai, tá um horror, eles não tão aprendendo nada, tá péssimo, eu não sei o que fazer não sei quê"** enfim, fiquei nessa nessa angústia e ela falou "olha CALMA num vai você não vai conseguir fazer, não é assim, você não vai chegar aqui e dar aula e vai conseguir fazer. tem aluno que chega no quarto ano e não consegue ler e escrever. mas, não ache que você cê vai chegar [...] d[uas] semanas de aula e vai fazer o cara, entendeu mega se interessar [[estala os dedos]] dar um clique nele e ele, entendeu (Larisse, EE1, grifos meus).

Nem sempre, no entanto, as professoras encontram o suporte desejado:

eu acho que a direção da escola da minha escola ela ela se mete menos nessas questões e ela... tem mais uma postura... [...] do tipo tente resolver os seus problemas dentro de sala de aula e traga... é menos problemas possíveis. pra gente. até porque a escola é uma escola [...] onde [...] tem aluno do primeiro, do E{ducação} I{nfantil} [...] até aluno de nono ano que às vezes chega a ter quinze, dezesseis [...] e têm três pessoas administrando a escola: a diretora, uma... diretora adjunta e a coordenadora, não necessariamente as três tão é juntas o tempo todo e nos mesmos dias [...] e, qualquer coisa que acontece na escola, são elas que têm que resolver. não tem MAIS ninguém pra resolver [...] então também eu **embora eu gostaria de ter uma direção que falasse "Larisse, traga todos os seus problemas aqui e vem resolver comigo", eu entendo quando elas [...] têm essa postura do tipo "olha, a gente tá cheio de problema, se você puder resolver" [...] "se você puder resolver o seu problema aí, vai ser ótimo"** (Larisse, EE3, grifos meus).

A construção de práticas para o desenvolvimento do professor junto à direção pode resultar em uma relação delicada, na qual o professor se sente mais vulnerável e julgado do que efetivamente acolhido e auxiliado (BARKLEY; BIANCO, 2010, p.28; VACILOTTO; CUMMINGS, 2007, p.153). Contudo, quando o professor mostra-se aberto para construir tais relações, conforme entendo, a atitude deve ser valorizada como evidência de maturidade e desejo de desenvolver-se profissionalmente. Apesar

disso, conforme aponto por meio de falas de Larisse, por vezes, questões que extrapolam o desejo do professor impedem que esta relação se construa de forma adequada. Infelizmente, tais dificuldades não são incomuns (HOBSON, 2012, p.67).

5.2.3. As pesquisas na internet

Outra alternativa a que os professores recorrem informalmente para suprir suas necessidades de sala de aula é a internet. Entre os professores entrevistados, a pesquisa na internet é utilizada tanto "quando a gente quer fazer algo diferente, a gente procura fazer em blog, ou [na] própria internet, pra ver se acha alguma coisa interessante que possa fazer alguma conexão com a aula" (André, EE3) quanto quando se deseja o auxílio na reflexão a respeito de questões de sala de aula:

Débora: google¹²⁵
 kkkk
a 1ª opção é o google
 eu iria digitar na net o problema e ler o que tinha ali
 [...]
 não tenho preconceito, começo a ler... se achar bom, se achar que está me ajudando, serve independente de ser um texto acadêmico ouum[sic] amator
 Beatriz: [...] Mas, só para atividades, ou para quando você não sabe como lidar com uma situação tb[sic]?
 Débora: pros 2 [...] (Débora, EE2PI- 2ª entrevista).

Para Débora, a pesquisa na internet chega mesmo a ser a primeira opção, anterior ao diálogo com outros professores ou à interação com um *coach-mentor*, conforme se verifica no excerto apresentado anteriormente. Uma vez que Débora mencionou só recorrer a professores que considera seus amigos e não ter se sentido confortável em lidar com um *coach-mentor* quando atuava em um curso de línguas por ter se sentido avaliada e pressionada, talvez a internet se configure como sua primeira opção por representar um lugar de mais conforto, ao qual ela pode recorrer sem se sentir julgada, apesar de ser este um processo mais solitário.

¹²⁵ Em resposta à pergunta "Posso aproveitar e te perguntar uma coisa? Esses problemas q[sic] a gente tem e nem sempre [[sabe]] como lidar, como você espera lidar com eles na prefeitura? Estou falando de indisciplina, d[sic] lidar c[sic] crianças... Com quem ou com o q[sic] vc[sic] acha que pode contar p[sic] lidar com as dúvidas que tiver?" (Débora, EE2PI- 2ª entrevista).

5.3. Outras demandas dos professores no programa investigado

Feitas tantas considerações a respeito de processos formais ou informais para o desenvolvimento do professor que atua no programa que investigo, entendo ser importante o acréscimo de ainda uma seção a este capítulo.

Nesta seção, aponto um tópico que, embora não estivesse em meus planos, tornou-se recorrente em todas as etapas de entrevista que realizei. A cada vez que um professor era convidado a falar sobre suas vivências no programa municipal de ensino-aprendizagem de inglês que investigo ou de suas expectativas em relação a tal programa, emergiam demandas que não faziam parte de meu escopo de pesquisa nem poderiam ser contempladas apenas com o auxílio de um *coach-mentor*.

Apesar disso, ignorar tais demandas significaria não só ignorar as vozes que eu escolhi ouvir, mas também ignorar aspectos que afetam tanto a relação dos professores com seus alunos quanto seus sentimentos perante a profissão. Aponto por isso alguns excertos de fala em que emergiram demandas dos professores referentes a:

a) A estrutura e os recursos das escolas

[...] **a prefeitura deveria saber como é a realidade dessas escolas. são escolas equipadas? são escolas boas?** boa que eu digo é: **tem um corpo docente completo? tem toda a infraestrutura necessária?** não tô falando de quadro mágico, quadros mágicos tipo *e-board*, essas coisas. mas, tem um rádio? tem uma televisão? tem um dvd funcionando? porque são ferramentas de que nós, de língua estrangeira, necessitamos [...] ou, tem algum *datashow* que a gente projete na parede? não precisa clicar no quadro pra fazer mágica, mas certas estruturas que nós, certos equipamentos que nós precisamos. então, isso deveria ser investigado PRA que o projeto fosse é... realizado com sucesso [...] (André, EE3, grifos meus).

[...] **eu queria uma estrutura boa**, eu queria **poder trabalhar dando aula pra metade ou um terço da turma, duas a três vezes por semana**, eu **não queria que tivesse recreio no meio**, eu queria ter **uma sala de aula limpa e fresca**, porque bate sol e é um calor horrível, ficar lá o dia inteiro numa sala suja e quente é muito difícil (Miranda, EE1, grifos meus).

b) O número de alunos por turma

[...] **fazer é conversação ou pra fazer *pair work* com quarenta? Fica complicado** [...] muitos criticaram [+] porque eles vinham com ideias que são realmente boas, muito né apropriadas pro método comunicativo, mas, são **é impossíveis de se serem feitas numa sala com quarenta!** (André, EE3, grifos meus).

c) *A desvalorização do ensino-aprendizagem de língua inglesa em escolas*

[...] **não tem o apoio dentro de casa**. chega na escola eles são reprimidos [...] entendeu? "**Inglês pra quê?**" o **entre professores!** "**Inglês pra quê?** **Ah, vocês vão aprender o inglês só no curso**" [...] já a teve relato de aluno que tava estudando inglês "ah, larga isso, vai **estudar matemática e português que é mais importante**" **há uma certa, uma certa hierarquia dentro da escola** [...] (André, EE3, grifos meus).

d) *As vivências dos alunos*

[...] **falta a aquelas crianças muitas coisas**. eu acho que por isso o trabalho nem o meu, nem o de vários professores funciona muito bem [...] não é só uma questão de... ah, do que a escola dá. **é uma questão de estrutura familiar mesmo**. é, **é num há por parte das famílias uma educação PARA a escola**. **é, num há uma valorização daquilo, uma importância daquilo** [...] (Larisse, EE1, grifos meus).

todo esse trabalho que vocês tão fazendo[...] olha só, não funciona aqui [...] porque **o meu aluno não tem lápis, o meu aluno não tem apontador, o meu aluno não almoçou, meu aluno desmaia na aula de fome, o meu aluno me xinga**, então, sabe, como é que eu faço isso aqui funcionar nesse contexto? não faço (Larisse, EE1, grifos meus).

Assim, conforme André e outros professores fizeram questão de enfatizar durante as entrevistas "o programa é realmente um programa que é bom, isso tem que ser dito, é um programa bom" (André, EE3) por propor o ensino-aprendizagem de inglês desde os primeiros anos do Ensino Fundamental e estimular o desenvolvimento da habilidade oral destes alunos. A proposta, no entanto, lhes parece "inviável pra realidade das escolas[...]" (André, EE3) devido a fatores tais quais os apontados ao longo desta seção: estrutura e recursos das escolas, número de alunos por turma, desvalorização do ensino-aprendizagem de língua inglesa por agentes que compõem a comunidade escolar, vivências (por vezes sofridas) dos alunos.

Embora fuja da competência de professores, e mesmo de *coaches*-mentores, atuar no sentido de resolver estas questões, elas permanecem afetando a rotina de professores e alunos e, portanto, seus processos de ensino-aprendizagem, bem como sua relação de (des)prazer com o espaço escolar. Uma vez que entendo que chamar a atenção para estas questões é também contribuir para a reflexão a respeito do que é necessário para o desenvolvimento do professor que trabalha no programa que investiguei, incluo estes tópicos em minha dissertação desejosa de que as questões neles mencionadas se tornem também espaços de investigação em futuras pesquisas.

5.4. O capítulo em resumo

Neste capítulo, retomei meu espaço de investigação (o chamado "programa", proposta de uma rede municipal do estado do Rio de Janeiro de ensino regular de inglês desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco no desenvolvimento da habilidade oral dos alunos) e participantes de pesquisa (professores que atuam no referido programa de ensino-aprendizagem de inglês de uma rede municipal do Rio de Janeiro ou que se preparam para isso) a fim de pensar questões referentes ao desenvolvimento docente.

Entendendo que o programa utilizado como espaço de investigação é uma iniciativa ainda recente (datando de 2009, com implementação em 2010) e que ele propõe práticas para as quais professores de inglês nem sempre são/ou se sentem preparados (como o ensino de inglês para crianças ou o desenvolvimento da habilidade oral em língua inglesa no ensino regular), reuni dados gerados por meio de entrevistas, observação em ambiente virtual e pesquisa/análise documental, e os analisei com o auxílio teórico-prático de processos de *coaching*-mentoria (NOGUEIRA, 2011; BARKLEY; BIANCO, 2010; PORTNER, 2008; KRAM, 1983, entre outros) em uma perspectiva interpretativista de pesquisa qualitativa (SACCOL, 2009, por exemplo). Com a análise, tive o intuito de traçar reflexões a respeito das perguntas de pesquisa apresentadas na introdução desta dissertação, as quais retomo a seguir a fim de resumir as reflexões que busquei traçar para cada uma delas ao longo do capítulo:

i) Como os professores atuantes no programa investigado se preparam/são preparados para atuar na implantação de um novo projeto pedagógico?

Os professores que atuam ou se preparam para atuar no programa investigado têm acesso a variadas práticas que visam ao seu desenvolvimento. Algumas destas práticas são propostas institucionalmente, enquanto outras, de cunho informal, resultam de iniciativas/parcerias realizadas pelos próprios professores.

Dentre as práticas formais que visam a preparar o professor para sua entrada em sala de aula ou contribuir para que, uma vez em sala, o professor possa ter um bom desempenho, foi possível elencar:

a) *Capacitações*: de caráter obrigatório e com duração aproximada de uma a duas semanas, são realizadas antes da primeira entrada em sala de aula do professor que atua no programa municipal investigado. Tais capacitações resultam de uma parceria realizada entre a rede municipal à qual o programa pertence e um curso particular de idiomas.

b) *Revitalizações*: também de caráter obrigatório e resultantes da parceria entre rede municipal e curso de idiomas, as revitalizações são realizadas semestralmente com o intuito de promover uma formação/desenvolvimento contínuo do professor para sua atuação no referido programa. Em comparação às capacitações, as revitalizações são mais curtas, tendo a duração de um turno (manhã ou tarde).

c) *Observações de aula*: ainda promovidas através da parceria entre rede municipal e curso de idiomas, as observações de aula são opcionais. O objetivo delas é contribuir para a avaliação da adequação do material didático adotado, bem como permitir a percepção de questões que poderiam ser contempladas em futuras capacitações e revitalizações. Conforme os objetivos indicam, nestas observações de aula, o foco não está no professor, mas no material didático utilizado no programa de ensino-aprendizagem de inglês para alunos a partir das primeiras séries do Ensino Fundamental aqui investigado.

d) *Workshops e Recursos online*: divulgados com frequência pela rede, os *workshops* são de caráter opcional e não se destinam exclusivamente ao professor que dá aulas no programa de ensino de inglês tornado espaço de investigação nesta dissertação, embora cheguem a abordar assuntos pertinentes a este programa, como o ensino de inglês para crianças, por exemplo. Além deles há, reunidos em um portal e aliados a materiais como *tablets* e *pen-drives*, os *recursos online*. Estes reúnem uma série de atividades que poderão ser utilizadas ou adaptadas pelos professores que dão aulas no programa investigado.

No que diz respeito às práticas informais para o desenvolvimento do professor, foram citados pelos participantes de pesquisa:

a) *Um grupo de acesso restrito na rede social facebook*: hospedado na rede social *facebook*, reunindo por volta de novecentos professores da rede municipal que abriga o programa aqui investigado e incluindo discussões referentes a este contexto, o grupo é

um espaço destinado ao compartilhamento de atividades, à troca de informações e de reflexões referentes às questões destes professores.

b) O diálogo com outros professores: realizado em parceria com outros professores de inglês ou com as chamadas PIIs, o diálogo costuma ocorrer espontaneamente nas próprias escolas, seja para a troca de impressões a respeito de turmas em comum ou para a busca de auxílio com questões que incomodem ao professor. Ocorre tanto entre professores com níveis semelhantes de experiência, quanto com aqueles que desejam se desenvolver a partir do maior tempo de experiência do outro.

c) A realização de pesquisas na internet: realizada em *blogs* tanto quanto em artigos acadêmicos disponibilizados online, foi mencionada como alternativa para a busca de atividades e/ou para a reflexão a respeito das vivências em sala de aula. Esta atividade, no entanto, parece menos colaborativa em face de outras citadas, visto que o professor tem menos oportunidades de contribuir para o desenvolvimento de outros.

ii) A preparação é percebida como satisfatória pelos professores? Por quê?

Apesar da variedade de práticas a que o professor que dá aulas no programa investigado tem acesso com o intuito de desenvolver-se de forma a aprimorar suas aulas no espaço em questão e a construir uma relação de confiança/bem-estar com este espaço e com a própria profissão, nem todas as práticas foram percebidas de modo satisfatório pelos professores. Dentre as práticas que não foram percebidas pelos entrevistados como contribuindo para seu desenvolvimento e atuação no contexto específico do programa investigado, cito tanto as de cunho formal (capacitações e revitalizações, por exemplo) quanto as de cunho informal (dentre estas, cito o grupo na rede social *facebook*).

No caso das práticas formais, as razões para a não-identificação dos professores envolvem principalmente a percepção do distanciamento entre o que se propõe em tais práticas e o que o professor consegue efetivamente realizar, tendo-se em vista as vivências e expectativas dele próprio, de seus alunos, e os recursos físicos e materiais de que dispõe. Também por esta razão, as práticas de capacitação foram percebidas pelos professores como satisfatórias antes de sua entrada em sala de aula, tendo gerado, inclusive, expectativas bastante positivas deles quanto ao que vivenciariam e poderiam realizar no âmbito do programa municipal onde passaram a atuar. O contraste entre

expectativas antes da entrada em sala de aula e vivências após esta entrada, no entanto, gerou nos professores sentimentos como frustração e culpa por não adequarem-se ao que os agentes envolvidos com o referido programa esperam que ocorra nas aulas e ao que os próprios professores acreditaram que seria possível fazer a partir das orientações recebidas em sua capacitação inicial.

Outra queixa dos professores envolveu a estrutura das revitalizações, visto que elas, embora englobem tanto momentos de prática quanto momentos de teorização, costumam priorizar os últimos. Sem negar a importância de discussões teóricas, os professores demonstraram se ressentir de mais trocas que lhes permitissem pensar suas salas de aula e as questões que vivenciam ali de modo mais palpável. A insatisfação dos professores com a estrutura das revitalizações aponta também para a impossibilidade que eles têm de contribuir para a decisão quanto ao que será abordado em práticas que se pretendem voltadas para o desenvolvimento deles próprios. Além do distanciamento entre propostas feitas nos encontros e possibilidades vivenciadas pelos professores quando em sala de aula, da priorização de teoria embora os professores desejassem mais momentos de prática, e do não-envolvimento do professor na definição do que será discutido nos encontros, foram percebidas outras características das capacitações e das revitalizações que entendo contribuir para um olhar menos entusiasmado dos professores para tais práticas.

Cito por isso, o número de professores nos encontros (dificultando a possibilidade de abordar as especificidades de cada professor) e o espaçamento entre tais encontros (o que me leva a entendê-los como práticas pontuais mais do que como trajetórias/processos, como seria desejável, visto que os longos intervalos entre cada encontro dificultam o acompanhamento do professor, tão necessário quando se pretende desenvolver uma relação de confiança que permita ao docente falar com tranquilidade do que lhe inquieta e aceitar o suporte de outro profissional sem temer julgamentos).

Tendo em vista a insatisfação dos professores em práticas para seu próprio desenvolvimento, questionei também a voz que os professores têm ou se permitem ter nestes encontros procurando investigar se os professores expressam sua insatisfação com o modo como as capacitações e revitalizações são propostas. Com isto, pude verificar que os professores têm espaço para falar durante as capacitações e

revitalizações, mas que sua voz está condicionada à própria estrutura de tais capacitações/revitalizações, de modo que espera-se que as interrupções dos professores digam respeito ao que já está sendo discutido, e não ao que cada um deseja discutir. O resultado é que muitos professores acabam por silenciar suas queixas e anseios em relação aos encontros de que participam e ao programa em que atuam.

Todas estas questões levam às perguntas "a quem as capacitações e as revitalizações servem?" e "como elas poderiam ser repensadas para atender melhor às expectativas e necessidades daqueles para quem, em princípio, se destinam, os professores?". Se, conforme entendo, as capacitações/revitalizações têm como alvo os professores que compõem o programa municipal aqui discutido, a insatisfação destes professores indica a necessidade de que tais encontros sejam reformulados em novas bases. Neste sentido, uma possibilidade apontada por mim foram os processos de *coaching*-mentoria. Escolhi tais processos como referência para a reflexão sobre as capacitações/revitalizações ocorridas no programa entendendo que *coaching*-mentoria se propõem a contribuir para o desenvolvimento do professor por meio do estímulo à sua reflexão e à tomada de atitudes a partir das demandas apontadas por ele próprio, em um processo que, envolvendo parcerias com outros professores, constitui-se como colaborativo.

No que concerne à prática informal também percebida como pouco efetiva pelos professores entrevistados, o grupo na rede social *facebook*, este recurso para o desenvolvimento do professor que atua no programa aqui discutido não era conhecido por todos os participantes de pesquisa e foi visto como insatisfatório por aqueles que o conheciam. A razão para a insatisfação envolveu o tipo de postagem (prioritariamente referente a questões de cunho administrativo, segundo os entrevistados) e questões referentes ao respeito à voz do professor que opta por se manifestar no grupo. Segundo os entrevistados, postagens de crítica ao grupo ou ao programa/à rede municipal em questão são pouco bem-vindas, impedindo certas reflexões. Estes sentimentos de insatisfação e de voz tolhida levaram, por isso, os participantes entrevistados que conheciam o grupo mencionado a compará-lo às capacitações/revitalizações institucionais de que participam no programa.

É interessante notar, portanto, que o espaço criado na rede social *facebook* não é encarado de modo confortável pelos professores ali inseridos e que o receio de avaliações/julgamentos permanece, apesar da pretensa informalidade do grupo *online*. Desta forma, o grupo, que poderia tornar-se um espaço de convivência, colaboração e engajamento de professores, contribuindo inclusive para o desenvolvimento de uma relação de maior bem-estar com a profissão, suscita, em lugar disso, pouco interesse e envolvimento daqueles a quem entrevistei. Tal fato sugere, portanto, que também o espaço criado na rede social *facebook* precisaria ser repensado em outras bases.

Algumas práticas, no entanto, foram percebidas como satisfatórias pelos professores, como é o caso dos *workshops* (de cunho formal) e do diálogo com colegas de docência (de cunho informal). A respeito da última, destaco que o diálogo com outros professores se mostrou bastante profícuo. Realizado tanto com outros professores de inglês quanto com as chamadas PIIs (professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental regentes nas turmas de atuação dos professores de inglês entrevistados), o diálogo mostrou-se a oportunidade que os professores pareceram encontrar para se engajar em práticas colaborativas nas quais podem trocar em lugar de apenas ouvir. Além disso, mesmo entre aqueles que optam por uma postura mais exclusivamente de aprendiz diante de colegas com mais tempo de experiência docente, foi possível perceber contribuições não apenas em relação às decisões a se tomar em sala de aula. Cito por exemplo a contribuição deste diálogo com colegas para o reconhecimento do progresso do professor no que diz respeito à sua atuação em sala de aula. Este reconhecimento é positivo para o bem-estar e autoconfiança do docente em relação à profissão que exerce. Além destes aspectos, a sensação de acolhimento/identificação em uma profissão às vezes percebida como solitária foi também relatada entre aqueles que se engajaram em diálogos com outros professores.

Outras práticas, como a disponibilização de recursos *online* e a realização de pesquisas na internet, embora pouco comentadas pelos professores, pareceram também trazer contribuições para aqueles a quem entrevistei. Nestes casos, ressalto, no entanto, que, apesar de poderem contribuir para uma atuação mais satisfatória do professor em dados momentos de sala de aula, tais práticas talvez propiciem menos momentos de reflexão e colaboração dos professores. Isso porque, em geral, os recursos *online* e as pesquisas na internet, embora possam incluir também a leitura de artigos, envolvem

muitas vezes "apenas" a busca por atividades que possam ser adotadas em sala de aula. Além disso, nenhum dos professores entrevistados chegou a mencionar algum tipo de interação com os responsáveis pelas atividades ou artigos de que se utilizaram. Estas me parecem, portanto, práticas em que o professor tem menos oportunidades de dialogar e partilhar, embora sejam também pertinentes, conforme demonstraram professores entrevistados.

Desta forma, ainda que nem todas as práticas propostas para o desenvolvimento do professor que atua no programa que investiguei se efetivem como contribuindo de fato para a atuação e bem-estar deste professor, ele lança mão de alternativas informais a fim de suprir as necessidades que encontra ao longo de sua trajetória no programa. Contudo, é possível notar nas entrevistas que os professores ainda se ressentem de não encontrarem suporte adequado para os enfrentamentos com que precisam lidar, especialmente por participarem obrigatoriamente de práticas que se pretendam para este fim.

Assim, busquei contribuições junto a processos de *coaching*-mentoria (NOGUEIRA, 2011; BARKLEY; BIANCO, 2010; PORTNER, 2008; KRAM, 1983, para mencionar alguns) para pensar as práticas propostas ao professor que dá aulas no programa municipal para o qual voltei meu olhar. Fiz isto entendendo que processos de *coaching*-mentoria, com sua proposta de empoderamento do professor e de desenvolvimento de uma relação de co-construção junto a outros agentes voltados para o ensino-aprendizagem, poderiam trazer inspirações sobre como propostas de desenvolvimento docente poderiam se tornar mais satisfatórias e efetivas para aqueles para quem se destinam.

Tendo respondido às duas perguntas de pesquisa, incluí no capítulo mais uma seção, destinada a questões que, embora não digam respeito diretamente aos meus questionamentos, se mostraram tão importantes para o desempenho e bem-estar do professor quanto processos para o desenvolvimento docente. Procurando não ignorar as vozes que escolhi ouvir, portanto, aponte para a importância de se pensar também outras questões dos professores que atuam no programa que investiguei: estrutura e recursos das escolas, número de alunos por turma, desvalorização do ensino de língua inglesa em escolas, vivências (por vezes sofridas) dos alunos.

Feitas tais reflexões, me encaminho para o último capítulo desta dissertação, no qual apresento minhas considerações finais, além de discutir limitações de pesquisa e apontar futuros encaminhamentos.

6. Conclusão



(LINIERS, 2013)

Tal qual o personagem da tirinha de Liniers que abre este capítulo, entendo que há sempre mais possibilidades para além daquelas que vislumbramos em dado momento. Nossos horizontes, por mais abrangentes que possam ser, estão sempre a se expandir ou, retomando minhas considerações a respeito do poema de Cecília Meireles¹²⁶, nossas edificações, construídas com cuidado, sempre se põem a desconstruir-se para que possamos reconstruí-las. Novas vivências, novos diálogos nos mostram que há sempre mais a aprender ou a dizer sobre algo.

Desta forma, procuro fazer neste capítulo um apanhado das discussões que propus ao longo da dissertação, bem como traçar possíveis contribuições teórico-práticas que meu estudo possa trazer. Também neste capítulo, aponto limitações de pesquisa e proponho futuros encaminhamentos. Estas questões estão organizadas ao longo das três seções que seguem.

6.1. Considerações finais

Ao longo desta dissertação, aponte para a importância de processos voltados para o desenvolvimento docente, tendo em vista a possibilidade que tais processos têm de contribuir para a atuação do professor em sala de aula, e também para seu bem-estar em relação à profissão (BECHER; NICOLAIDES, 2013; CORDINGEY; BUCKLER, 2012; FLETCHER, 2012; MULLEN, 2012; NOGUEIRA, 2011; BARKLEY; BIANCO, 2010; LU, 2010; PORTNER, 2008; SILVA, 2008; EBY; RHODES; ALLEN, 2007; PASK; JOY; 2007; VACILOTTO; CUMMINGS, 2007; SHOWERS; JOYCE, 1996).

¹²⁶ Cf. Capítulo 1 desta dissertação.

Para que possam ser percebidos como satisfatórios pelos professores, no entanto, tais processos, que podem ser tanto de cunho formal quanto informal, precisam adequar-se às expectativas e necessidades daqueles para quem se destinam. A fim de que tais objetivos sejam atingidos, atitudes como o respeito e o interesse pela voz do professor, bem como a confidencialidade do que é compartilhado, precisam ser respeitadas. Quando estes e outros aspectos são considerados, é possível a construção de uma relação colaborativa que traz contribuições não apenas para o professor, mas também para aquele que atua no sentido de seu desenvolvimento.

No programa que investiguei, uma das propostas formais de desenvolvimento dos professores ali atuantes caracterizava-se pela realização de ciclos semestrais de palestras e oficinas (as chamadas revitalizações, precedidas de uma capacitação realizada antes da primeira entrada do professor em sala de aula). Nestes ciclos, por vezes, temas que poderiam ser de interesse dos professores atuantes no referido programa eram abordados, como era o caso do ensino de inglês para crianças e do manejo de classe. Entretanto, a inadequação no modo como tais abordagens eram realizadas, fazendo as discussões se mostrarem distantes dos anseios dos professores, contribuiu para a insatisfação dos entrevistados em relação às palestras e oficinas conduzidas durante estas revitalizações. Outras práticas formais incluem a disponibilização de recursos *online* e o convite para *workshops*, além da possibilidade de observação de aulas, embora esta última esteja mais voltada para a avaliação da adequação do material didático adotado do que para a reflexão a respeito da atuação do professor.

Talvez devido à insatisfação com as revitalizações, ou talvez como uma consequência esperada do processo de construir-se professor, diversas alternativas informais foram utilizadas pelos docentes, conforme percebido ao longo das entrevistas de pesquisa. Dentre estas alternativas, cito o diálogo com outros professores, que pareceu bastante profícuo tanto para que os docentes pensassem estratégias de organização das aulas, quanto para o desenvolvimento de um olhar mais confortável deles diante de suas próprias atuações. Nesta prática, professores com diferentes *backgrounds* (seja em termos de formação, por atuarem em disciplinas diferentes, seja em termos de tempo de docência) dialogam no intuito de encontrar alguém que entenda suas vivências, partilhe sugestões ou mesmo orientações/caminhos sobre a sala de aula

e, em certos momentos, lhes ajude a perceber os sucessos em sua atuação. Embora alguns professores relatem que nem todos os membros de suas equipes desejam se engajar nesta cultura colaborativa, o interesse em atuar por meio de parcerias parece ser comum à maioria.

Outras práticas informais incluem também a realização de pesquisas na internet e a participação em um grupo na rede social *facebook* destinado a professores que participam do programa municipal aqui investigado. Esta última possibilidade, no entanto, não era conhecida por todos os professores entrevistados, e, entre os que a conheciam, não foi percebida como bem-sucedida, uma vez que os professores se sentiam tolhidos quanto ao tipo de comentário que poderiam realizar, não percebendo o espaço como muito profícuo para trocas pedagógicas.

6.2. Contribuições da pesquisa

Levantadas tantas questões a respeito das revitalizações e de outras práticas institucionalizadas no programa que investiguei, entendo ser importante esclarecer que iniciativas de se propor práticas para o desenvolvimento docente são extremamente produtivas e louváveis, e ressalto que tal perspectiva pôde também ser percebida entre os professores a quem entrevistei, conforme apontei no capítulo de análise de dados.

Retomando Nóvoa (1999), entretanto, lembro que a simples implementação de tais práticas não é suficiente para que se fomente uma melhor atuação do professor em sala de aula e seu bem-estar em relação à profissão. Ao contrário, as práticas para o desenvolvimento docente requerem planejamento, os constantes diálogo e parceria com os professores, a preparação daqueles que conduzirão as práticas, dentre outros aspectos. Quando tais aspectos não são considerados, conforme entendo ser o caso no programa investigado, o que se nota é a frustração e a sensação de desamparo dos professores.

Dito isto, chamo atenção para o fato de que a implementação de práticas que visam ao desenvolvimento profissional e pessoal do professor por meio de atitudes colaborativas é ainda bastante recente no Brasil e de que mais pesquisas neste contexto ainda precisam ser feitas (FLETCHER, 2012; NOGUEIRA, 2011; SILVA, 2008; EBY; RHODES; ALLEN, 2007) a fim de que propostas para o desenvolvimento docente sejam conduzidas satisfatoriamente. Tendo tais questões em vista, espero que a

dissertação que proponho tenha trazido contribuições ao apontar para tal necessidade e buscar abordá-la por meio da discussão teórica dos processos de *coaching*-mentoria, que exemplificam o que entendo por práticas colaborativas para o desenvolvimento docente.

A respeito destas práticas, ressalto também que *coaching*-mentoria ainda possuem caráter de novidade tanto nos meios acadêmicos quanto na rotina daqueles que se inserem em atividades de ensino-aprendizagem. Trago, por isso, também alguma contribuição ao colocar em foco processos ainda pouco discutidos/implementados mas bastante profícuos quando se deseja pensar processos de desenvolvimento nos quais o professor não tenha sua voz e seus anseios tolhidos. Com isto em perspectiva e por meio da discussão que proponho com o auxílio de *coaching*-mentoria, espero que o presente estudo possa contribuir para a reflexão a respeito do modo como processos para o desenvolvimento do professor vêm sendo implantados, especialmente no âmbito do programa que investiguei mas também no de outras iniciativas de ensino de línguas que vêm adotando processos de desenvolvimento do professor (de modo nem sempre satisfatório para aqueles a quem tais processos se destinam).

Além disso, retomando Moita Lopes (2006) e suas considerações a respeito da importância de um ensino público de qualidade, menciono minha pequena contribuição ao voltar meu olhar para uma rede pública de ensino, apesar das dificuldades que tal escolha acarreta. Menciono ainda que nesta pesquisa me propus a acompanhar um programa ainda bastante recente e peculiar. Com sua proposta ainda inovadora mas bastante afinada com tendências mundiais de abordagem das quatro habilidades no ensino-aprendizagem de línguas em escolas e de ampliação do público-alvo deste ensino para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o programa me permitiu propor também contribuições a respeito da formação inicial dos professores de inglês brasileiros. Isso porque pude traçar certa reflexão a respeito de práticas para as quais os professores recebem pouca ou nenhuma preparação em sua formação inicial, mas que têm se anunciado no cotidiano docente, como é o caso do ensino de línguas estrangeiras para crianças (SIQUEIRA, 2011; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; ROCHA, 2010, 2006). A percepção deste descompasso entre demandas que se inserem no cotidiano do professor de inglês e formação inicial que este professor recebe, espero, apontam para a necessidade de que discussões a respeito sejam propostas já nos cursos de formação de professores de língua estrangeira.

Por fim, ressalto a possibilidade que a pesquisa em questão trouxe para mim de, para além de meus objetivos de pesquisadora, traçar reflexões a respeito de minha própria relação com a docência e com processos para meu desenvolvimento, me fazendo repensar algumas de minhas posturas. Ao fazer leituras a respeito dos processos de *coaching*-mentoria, ouvir as afirmações e indagações dos professores entrevistados e retomar minha trajetória de aluna-professora-pesquisadora, construí pouco a pouco um olhar de estranhamento em relação aos momentos em que poderia eu também ter dialogado e trocado mais com colegas de profissão a fim de contribuir para o meu desenvolvimento e o destes colegas. Embora eu entenda que fatores como crenças e personalidade interfiram nos posicionamentos de cada professor, a percepção de que o desenvolvimento docente se dá cotidianamente nos gestos de troca que por vezes eu deixava de realizar em prol de uma personalidade mais reservada tem me feito não só estranhar tal postura mas também buscar reelaborá-la para reconstruí-la em outras bases, mais favoráveis aos processos de desenvolvimento docente em que acredito.

Destaco contribuição semelhante para os participantes de pesquisa para quem, por vezes, os relatos sobre as revitalizações vinham acompanhados de uma análise crítica sobre a própria postura deles durante estes encontros institucionais semestrais. Ao contarem das oportunidades de participação durante as revitalizações e de seu silêncio durante estas oportunidades, professores como Larisse, Janaína e Genaro demonstraram certo incômodo com a própria postura e se indagaram a respeito dos efeitos que uma atitude menos silenciosa e mais assertiva durante as revitalizações poderia trazer, contribuindo talvez para seu desejo de ter suas vivências e expectativas contempladas durante as revitalizações.

Além da reflexão destes professores a respeito de suas posturas nas revitalizações de que participavam, pude perceber também uma contribuição inesperada da pesquisa para Larisse em especial, visto que esta mencionava recorrentemente sua inaptidão no trato com crianças. Ao recontar determinada vivência com outra professora com quem costumava dialogar, entretanto, Larisse pôde perceber que sua relação com os alunos vem aos poucos mudando e pôde mencionar que "tô aprendendo, né" (Larisse, EE3).

6.3. Limitações de pesquisa e futuros encaminhamentos

Apesar das contribuições que espero que esta dissertação traga ao leitor e mesmo a mim e aos participantes de pesquisa, retomo a epígrafe que abre este capítulo para mencionar que muito ainda pode ser dito a respeito de processos para o desenvolvimento do professor (atuante no programa municipal de ensino-aprendizagem de inglês que investiguei) e que outros olhares a respeito de determinado objeto de estudo são sempre bem-vindos, por contribuírem para que a discussão se torne mais rica e fortalecida. Por isso, proponho a seguir futuros encaminhamentos de pesquisa que poderão ser retomados por mim ou por aqueles que desejem também dar prosseguimento às reflexões a respeito de processos para o desenvolvimento docente. Aponto ainda aspectos que considero terem sido limitações de pesquisa, a fim de que eles sejam considerados e talvez revistos em estudos posteriores.

Assim, menciono como limitação de pesquisa o fato de, em função de fatores que extrapolaram meu interesse investigativo, não ter sido possível a observação de capacitações ou revitalizações conduzidas no programa investigado. Ainda que a fala dos participantes de pesquisa e a análise de documentos e de postagens em rede social tenham contribuído muito para o meu entendimento sobre como estas práticas são organizadas para e percebidas pelos professores, aliá-las a observações de campo teria sido interessante para o enriquecimento da análise que empreendi. Ressalto ainda que, nesta investigação, dados os meus interesses de pesquisa, ouvi apenas as vozes de professores, tendo ignorado a de tantos outros agentes que compõem os processos para o desenvolvimento docente investigados. Dentre estes agentes, cito os que atuam como capacitadores/revitalizadores, por exemplo.

Feitas estas ressalvas, aponto agora novas perguntas que passaram a me instigar à medida que eu conduzia esta investigação, tendo se tornado, por isso, motivações para futuras pesquisas:

- a) Que critérios orientam a seleção daqueles que atuam como capacitadores/revitalizadores no programa investigado?*
- b) Como se dá a preparação dos capacitadores/revitalizadores para que eles atuem como orientadores no processo de desenvolvimento de outros professores?*

c) De que maneira as capacitações/revitalizações são percebidas pelos capacitadores/revitalizadores em termos de contribuição para seu desenvolvimento e dos professores sob sua orientação?

Assim, encerro esta dissertação lembrando ao leitor de que "tudo isto não é tudo" (LINIERS, 2013), e que minha pesquisa é apenas um olhar situado a respeito de processos (colaborativos) para o desenvolvimento do professor atuante no programa que investiguei, de modo que muito mais ainda pode ser dito a respeito. Por isso, além de sugerir contribuições, aponto também limitações de pesquisa e proponho futuros encaminhamentos, desejosa de que "tudo isto [não seja mesmo] tudo" (LINIERS, 2013).

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 96, p. 15 – 23, fev. 1996.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.
- ANASTASIOU, L. G. C. Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004.
- ANGROSINO, V. M. Recontextualizing observation: ethnography, pedagogy, and the prospects for a progressive political agenda. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage, 2005, p. 729 – 745.
- ARAÚJO, J.C. A organização constelar do gênero chat. Anais da XX Jornada – GELN. PB. 2004. Disponível em: <[http://www.ufpe.br/nehte/artigos/ARAUJO%20\(2004\).pdf](http://www.ufpe.br/nehte/artigos/ARAUJO%20(2004).pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2014.
- ASADA, T. Mentoring: apprenticeship or co-inquiry? In: FLETCHER, S. J.; MULLEN, C. A. (Ed.). *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. Bangalore: Sage Publications, 2012. p. 139-154.
- BARCELOS, A. M. F., Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.
- BARKLEY, S. G.; BIANCO, T. *Quality teaching in a culture of coaching*. 2nd ed. Maryland: R & L Education, 2010.
- BAUMAN, Z. Entrevista com Zigmunt Bauman. Entrevista concedida a Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke. *Tempo Social - USP*. jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v16n1/v16n1a15.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- BECHER, S.; NICOLAIDES, C. S. O papel dos ETAs na ensinagem de línguas: Fomentando a aprendizagem autônoma por meio de processos de mentoria. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V. S. (Org.). *Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2013. p. 193-212.
- BRASIL, SEF/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1998.
- _____, SEB/MEC. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: SEB/MEC, 2006.
- BRIGGS, C. Anthropology, Interviewing, and Communicability in Contemporary Society. In: *Current Anthropology* Volume 48, No. 4, 2007, p. 551-579.

COUTINHO, C. P.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. A complexidade e os modos de aprender na sociedade do conhecimento. *Colóquio da Secção Portuguesa da ASSOCIATION FRANCOPHONE INTERNATIONALE DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN EDUCATION*, 14, Lisboa, Portugal, 2006 – Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005: teorias e práticas: actas do Colóquio da AFIRSE. [Lisboa : Universidade de Lisboa, 2006]. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6501>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

CORDINGLEY, P.; BUCKLER, N. Mentoring and coaching for teachers' continuing professional development. In: FLETCHER, S. J.; MULLEN, C. A. (Ed.). *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. Bangalore: Sage Publications, 2012. p. 215-27.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of qualitative research. In: _____. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage, 2005, p. 1-32.

DE OLIVEIRA, R. S. *Uso de marcas verbais para aspectos não-verbais da conversação em salas de bate-papo na internet*. 2007, 132f. (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco.

DORNYEI, Z. *Research methods in Applied Linguistics*. Oxford: OUP, 2007.

EBY, L. T.; RHODES, J. E.; ALLEN, T. D. Definition and evolution of mentoring. In: ALLEN, T. D.; EBY, L. T. (Ed.) *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspectives approach*. Oxford: Blackwell Publishing, 2007. p. 7-20.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. (Org.). *Handbook of Research on Teaching*. Nova York: MacMillan, 1986.

FABRÍCIO, B. F. Trajectories of socialization in school transcontexts: discourse journeys on gender and sexuality. In: *Working Papers in Urban Languages & Literacies 94*. 2012.

FERREIRA, A. C.; MIORIM, M. A. O potencial da investigação coletiva no desenvolvimento profissional de professores de matemática: análise de uma experiência. In: *Encontro Nacional de Educação Matemática*, 8, 2004. Recife. Anais eletrônicos... Recife: UFPE-SBEM, 2008. p. 1-20. Disponível em: <http://www.sbemrasil.org.br/files/viii/arquivos/index_1.htm> Acesso em: 23 jan. 2014.

FERREIRA, F. J. Emoticons em mensagens instantâneas: um estudo baseado em corpus. *4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*. 2012. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012/FabianaJulioaFerreira-Emoticonsemmensagensinstantaneas-umestudobaseadoemcorpus.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

FLETCHER, S. J. Coaching: An overview. In: FLETCHER, S. J.; MULLEN, C. A. (Ed.). *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. Bangalore: Sage Publications, 2012. p.24-40.

FRIAS, M. V. "E aí, presidente, esse cafezinho vai sair?": entrevista da mídia analisada como performance. In: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. (Orgs.). *A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2013. p.49-70.

GARCEZ, P. M. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPES, L.P. & BASTOS, L.C. (Orgs.) *Recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p.83-95.

GENARO, D. C. "Não tem formalidade nenhuma. Muito pelo contrário, é um prazer": análise de hierarquias discursivas em uma entrevista de pesquisa qualitativa. In: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. (Orgs.). *A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2013. p. 71-99.

GRADDOL, D. *English next*. British Council, 2006.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y. S. (Orgs.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994, p.105-117.

HARGREAVES, A.; SKELTON, J. Politics and systems of coaching and mentoring. In: FLETCHER, S. J.; MULLEN, C. A. (Ed.). *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. Bangalore: Sage Publications, 2012. p.122-138.

HINE, C. Etnografia segundo Christine Hine: abordagem naturalista para ambientes digitais. Entrevista concedida a Adriana Braga. *E-compós*, Brasília, v. 15, n. 3, set./dez. 2012. Disponível em: < <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/856/638>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

HOBSON, A. J. Fostering face-to-face mentoring and coaching. In: FLETCHER, S. J.; MULLEN, C. A. (Ed.). *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. Bangalore: Sage Publications, 2012. p.59-73.

KOZINETS, R. V. The Field Behind the Screen: Using Netnography for Marketing Research in Online Communities. *Journal of Marketing Research*, 39, 61-72. Feb. 2002. Disponível em: < <http://www.nyu.edu/classes/bkg/methods/netnography.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

KRAM, K. E. Phases of the mentor relationship. *Academy of management journal*. v. 26. n. 4. p. 608-625. 1983. Disponível em: <http://www.andrews.edu/sed/leadership_dept/documents/phases_of_the_mentor.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2014.

KUNDERA, M. *A insustentável leveza do ser*. Rio de Janeiro, Record/Altaya [1983].

LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

LINDGREN, U; MORBERG, A. Teachers' professional learning and development: A contribution from an EU-project. In: *ATEE Annual Conference: Teachers' Life-cycle*

from initial teacher education to experienced professional, 36, 2011. Riga. Electronic proceedings... Brussels: Association for Teacher Education in Europe, ATEE aisbl, 2012. p.101-11. Disponível em:

<<http://www.atee1.org/uploads/2011annualconferenceproceedings.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

LU, H.-L. Research on peer coaching in preservice teacher education: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26, p.748–753, 2010.

MERCADO, L. P. L. Pesquisa qualitativa on-line utilizando a etnografia virtual. *Revista Teias*. v. 13, n. 30, p.169-183, set./dez. 2012.

MICCOLI, L. *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes, 2010.

_____. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.1, p.47-86, jan./jul.2007. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/155/122>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MORUZZI, A. B.; PÁTARO, C. S. O.; PÁTARO, R. F. Formação de professores: problemas e perspectivas. In: PASSOS, C. L. B. (Org.). *Processos de formação de professores: narrativas, grupo colaborativo e mentoria*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p.11-7.

MULLEN, C. A. Mentoring: An overview. In: FLETCHER, S. J.; MULLEN, C. A. (Ed.). *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. Bangalore: Sage Publications, 2012. p.7-23.

NOGUEIRA, M. O. S. *Práticas colaborativas na escola: coaching e mentoring na (trans) formação do professor de línguas*. 2011, 145f. (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 87, n. 217, p.382-400, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/24/26>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27801>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

OLIVEIRA, R. A. A Matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: DIÓGENES, C. L. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 79 – 92.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Recife: Editora Bagaço, 2005.

PATTON, M. Q. Qualitative Interviewing. In: _____. Qualitative Evaluation and Research Methods. 2nd ed. London: Sage, 1990.

PASK, R.; JOY, B. *Mentoring-Coaching: A guide for education professionals*. Berkshire: Open University Press, 2007.

PASSOS, C. L. B.; ANDRADE, J. A. A. O trabalho “com” o professor: cooperação e colaboração. In: PASSOS, C. L. B. (Org.). *Processos de formação de professores: narrativas, grupo colaborativo e mentoria*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p.21-35.

PASSOS, C. L. B. et al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: Uma meta-análise de estudos brasileiros. *Quadrante*, v. XV, n. 1 e 2, p. 193-219, 2006. Disponível em: <http://www.apm.pt/files/_09_lq_47fe12e32858f.pdf> Acesso em: 23 jan. 2014.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p.67-83.

PORTNER, H. *Mentoring new teachers*. 3rd ed. California: Corwin Press, 2008.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

REALI, A. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: Fases de um processo. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p.479-506, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200009> Acesso em: 23 jan. 2014.

ROCHA, C. H. *Provisões para ensinar LE no Ensino Fundamental de 1^a a 4^a séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. 2006. 340f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. *Propostas para o inglês no Ensino Fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. 2010. 243f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. Entrevistas de pesquisa: oportunidades de co-construção de significados. In: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. (Orgs.). *A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2013. p.37-46.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em Administração. *Revista de Administração*. UFSM, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/ago. 2009.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D., GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*. Ano 1, n. 1, p.1-15, 2009.

SHOWERS, B.; JOYCE, B. The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, v. 53, n. 6, p.1-5, March 1996. Disponível em: <http://pop.eggplant.org/pamphlets/pdf/joyce_showers_peer_coaching.pdf> Acesso em: 23 jan. 2014.

SILVA, K. F. F. *A prática da mentoria no desenvolvimento de pessoas nas organizações*. 2008, 123f. (Mestrado em Administração Pública) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor postigo ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: DIÓGENES, C. L. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p.93-110.

STORTO, L. J.; GALEMBECK, P. T. A escrita virtual influencia a escrita escolar?. In: *CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários*. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009, p.1588-1597. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_linguisticos/pfd_linguisticos/050.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

TANCREDI, R. M. S. P. O que um professor precisa saber e fazer para ensinar: o desenvolvimento da competência profissional. In: _____. *Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão*. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p.11-30.

TIMPERLEY, H. et al. *Teacher professional learning and development: best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education, 2007. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/school/48727127.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

TRESTER, A. M. Framing entextualization in improv: intertextuality as an interactional resource. *Language in Society*. v. 41. p.237-258. 2012.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. P. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. *Calidoscópico*. Vol. 8, n. 1, p.65-76, jan/abr 2010.

VACILOTTO, S.; CUMMINGS, R. Peer coaching in TEFL/TESL programmes. *ELT Journal*. v. 61/2, p.153-160, April 2007. Disponível em: <<http://eltj.oxfordjournals.org/>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 4ª. ed., 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ENTREVISTAS



*Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA).
Faculdade de Letras/Universidade Federal do Rio de Janeiro (FL/UFRJ).*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por meio deste documento, declaro estar ciente dos objetivos do estudo desenvolvido por Beatriz de Souza Andrade Maciel, mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Faculdade de Letras/UFRJ, os quais consistem principalmente em investigar práticas colaborativas voltadas para o desenvolvimento do professor.

Declaro, também, ser minha participação voluntária e completamente isenta de qualquer ônus financeiro. Estou igualmente ciente de que meu nome não constará nos documentos pertencentes a este estudo e que a confidencialidade de minhas informações pessoais será garantida. Foi-me esclarecido que tenho o direito de acesso aos registros utilizados nesta pesquisa a qualquer momento que julgue necessário e conveniente, bem como aos resultados desta pesquisa assim que este estudo tiver sido devidamente concluído.

Declaro ter ciência de que os instrumentos possivelmente utilizados para a geração de dados nesta pesquisa consistem em entrevistas e/ou momentos de observação, podendo ambos ser registrados por meio de gravações e notações escritas. Ainda, declaro estar ciente de que os dados gerados poderão ser utilizados para fins científicos, publicações e participações em eventos científicos, no limite da ética e do proceder científico íntegro e idôneo.

Caso deseje fazer novos esclarecimentos a respeito do estudo, posso contatar a pesquisadora pelo telefone: [REDACTED] ou pelo email: beatriz.letas.ufrj@gmail.com

Declaro, por fim, ter recebido cópia do presente Termo de consentimento.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 201_.

Nome: _____

Email para contato: _____

Assinatura

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA EE1

1. Pequena introdução da pessoa (nome, formação, experiência profissional).
2. Há quanto tempo você faz parte do Projeto? Qual o objetivo do Projeto?
[incluir perguntas a respeito do ensino de inglês para crianças]
3. Como é o projeto (quais seus fundamentos)? Há alguma concepção de língua que oriente o projeto? Qual? Como você teve acesso a ela?
4. Você recebeu alguma orientação sobre como deveria ser seu trabalho em sala e que conteúdos ele deveria envolver? Que tipo de orientação? (palestra, oficina, texto teórico etc.) Quais foram estas orientações (o que foi dito)? Por quem foram dadas? Quando? Foram satisfatórias?
5. Como você ensina o inglês (que abordagem/método, se for o caso)? Por que?
6. Como é o material didático usado? [incluir perguntas a respeito da abordagem de gêneros em sala de aula]
7. Você recebe algum tipo de orientação/ supervisão continuada (isto é, ao longo do ano)? Tem alguém com quem pode tirar dúvidas, pedir orientação sobre o que fazer e como - para implantar o programa de ensino? Há algum tipo de troca entre professores que estão atuando no projeto? É informal (entre colegas nos intervalos), institucionalizada (por escola, por distrito, por região, etc), presencial/virtual?
6. Você gosta de fazer parte do Projeto? Por quê?

APÊNDICE C - ENTREVISTA EE2PA



*Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA).
Faculdade de Letras/Universidade Federal do Rio de Janeiro (FL/UFRJ).*

Caro Participante,

Este questionário faz parte de minha pesquisa a respeito de práticas para o desenvolvimento de professores propostas formal ou informalmente no Programa [REDACTED]. A seguir, estão perguntas sobre como você percebe as capacitações/revitalizações ocorridas semestralmente no Programa, e sua contribuição respondendo a este material será essencial para minha pesquisa!

Não serão publicados dados ou informações que possibilitem sua identificação.

*Caso sejam necessários novos esclarecimentos a respeito do estudo, é possível me contatar pelo **telefone:** [REDACTED] ou pelo **email:** beatriz.letras.ufrj@gmail.com*

Muito obrigada por sua contribuição!

Há quanto tempo você faz parte do Programa [REDACTED]?

De quantas capacitações, mais ou menos, você já participou desde que entrou para o Programa [REDACTED]?

Durante as capacitações, quem propôs os assuntos discutidos nas orientações: os professores, os orientadores, ambos?

Você teve oportunidades para tirar dúvidas ou expor opiniões durante as capacitações?

Como você costuma se sentir durante as capacitações? Mencione palavras ou expressões que representem seus sentimentos/sensações durante as capacitações.

Acha que as capacitações são úteis para seu trabalho no Programa [REDACTED]?
De que modo elas contribuem (ou não) para sua atuação no Programa?

Que assuntos gostaria de ter visto nas capacitações de que já participou, mas que ainda não foram incluídos?

Que assuntos você gostou de ver incluídos nas capacitações de que já participou?

Quais suas expectativas para as capacitações de fevereiro?

Deseja acrescentar mais algum comentário a respeito do Programa [REDACTED] e de possíveis práticas (formais ou informais) para o desenvolvimento do professor ali realizadas?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA EE2PI

I. Perguntas pessoais

1. Me fale um pouco de você: seu nome, sua formação acadêmica e sua experiência profissional.
2. Com que faixas etárias você já trabalhou no ensino de inglês?
3. Há alguma faixa etária com a qual prefira trabalhar ou, ao contrário, não deseje trabalhar?
4. Que habilidades (escrita, leitura, fala e escuta) você considera ser possível desenvolver em escolas regulares?
5. O que você sabe sobre o ensino de inglês no município [REDACTED]?

II. Crenças do Professor sobre o Programa e sua Atuação nele

Um dos projetos para o ensino de inglês no município é o Programa [REDACTED], para crianças a partir do 1º ano (antiga alfabetização) e com ênfase no desenvolvimento da oralidade destes alunos.

6. O que você julga necessário para desenvolver a habilidade oral de alunos a partir do 1º ano em escolas regulares?
7. Digamos que você fosse um dos professores a integrar o Programa.
 - que dúvidas ou dificuldades você teria?
 - como procuraria lidar com elas?

III. Crenças e Expectativas do Professor sobre as Capacitações

Alguns dos programas da [REDACTED] incluem a capacitação semestral dos professores, como a que ocorrerá nas primeiras semanas de novembro, para os professores recém-concursados.

8. Qual a importância destes treinamentos, em sua opinião?
9. Que assuntos você gostaria que fossem discutidos neste primeiro treinamento de professores?

IV. Perguntas de encerramento

10. Há alguma pergunta ou comentário que você gostaria de acrescentar a respeito do programa e das capacitações (e de outras práticas que visam contribuir para sua atuação em sala de aula) em especial?

11. Há alguma pergunta ou comentário que você gostaria de acrescentar a respeito desta entrevista?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE CAPACITAÇÕES

Programa [REDACTED] – Roteiro de Perguntas para descrição de treinamento inicial, segundo percepção de professores de inglês recém admitidos.

Quem conduz as orientações?

Qual a duração das orientações?

Que assuntos são discutidos nas orientações?

Quem propõe os assuntos discutidos nas orientações, os professores ou os orientadores?

O ensino de inglês para crianças é mencionado nas orientações? Como é mencionado?

O desenvolvimento da habilidade oral dos alunos é mencionado nas orientações? Como é mencionado?

A proposta de ensino e o público-alvo são comentados nas orientações? O que é dito a respeito?

Há espaço para professores tirarem dúvidas ou expor opiniões?

Quais as etapas da orientação? (exemplo: discussão teórica, momento de prática...)

Como você se sentiu nas orientações?

Acha que as orientações serão úteis para seu trabalho?

As orientações atendem às suas dúvidas iniciais sobre o Programa?

Que assuntos gostaria de ter visto nas orientações, mas que não foram incluído

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA EE3

I. Perguntas pessoais

1. Me fale um pouco de você: seu nome, sua formação acadêmica e sua experiência profissional.
2. Há quanto tempo você faz parte do Programa [REDACTED]?
3. O que te motivou a fazer parte do Programa?
4. Me conte um pouco sobre como se sente fazendo parte do Programa.

II. Perguntas de contextualização do Programa

5. Digamos que eu fosse Secretária de Educação em algum outro município e quisesse iniciar um projeto semelhante em meu município, mas não soubesse nada sobre o [REDACTED], e você fosse nomeado para me apresentar a ele, dando o máximo de detalhes possível. O que você pode falar sobre o programa para mim?
6. Que orientações você recebeu no programa antes de iniciar o trabalho em sala? De que modo elas facilitaram ou dificultaram o seu trabalho quando iniciou no [REDACTED]

III. Perguntas sobre a capacitação docente e outras práticas para a formação continuada do professor

7. Há iniciativas (formais ou informais) no Programa que contribuem ou visam contribuir para sua atuação em sala de aula? Descreva-as, por favor. [verificar que temas são abordados, seu grau de utilidade para os participantes, o *timing*¹²⁷ destas capacitações]
8. Digamos que eu fosse uma professora de inglês que acabou de entrar no programa e fosse participar de minha primeira capacitação semestral. O que eu faria/veria?
9. Em sua opinião, que contribuições a capacitação tem trazido para sua atuação no programa?
10. Digamos que eu fosse a pessoa responsável pelas capacitações no [REDACTED], que sugestões você me daria para que a capacitação contribuísse mais para sua prática como professor do Programa?

¹²⁷ Ao mencionar *timing*, pretendo dizer que gostaria de verificar se os responsáveis pelas capacitações propõem temas levando em consideração a contribuição que eles trarão para o professor tanto a longo quanto a curto prazo. Ou seja, se as necessidades mais urgentes do professor são também consideradas ou se as capacitações se baseiam em discussões mais gerais, não necessariamente responsivas às vivências e questões que o professor tem no momento em que tais capacitações ocorrem.

IV. Perguntas de encerramento

11. Há alguma pergunta ou comentário que você gostaria de acrescentar a respeito do programa e das capacitações (e de outras práticas que visam contribuir para sua atuação em sala de aula) em especial?

12. Há alguma pergunta ou comentário que você gostaria de acrescentar a respeito desta entrevista?

APÊNDICE G - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE PGF

Olá, [REDACTED],

Sou Beatriz Maciel, mestranda do Programa Interdisciplinar em Pós-graduação em Linguística Aplicada da UFRJ e pesquiso práticas para o desenvolvimento do professor do Programa [REDACTED].

Durante esta pesquisa, fui apresentada ao grupo de professores de inglês da [REDACTED] no *facebook*, espaço que me interessou bastante.

Envio esta mensagem porque, verificando algumas postagens no grupo, vi comentários que poderiam contribuir para o enriquecimento de minha pesquisa, e gostaria de usá-los em minha dissertação. Como uma das falas é sua, gostaria de pedir sua autorização para utilizá-la, omitindo seus dados (foto e nome) a fim de preservar seu anonimato. Ainda, ressalto que o próprio nome do Programa [REDACTED] e outros dados que pudessem contribuir para sua identificação foram omitidos de minha pesquisa a fim de preservar todos os envolvidos.

Coloco-me à disposição para tirar quaisquer dúvidas a respeito de minha pesquisa ou para mostrar as falas que gostaria de utilizar em minha dissertação, caso deseje.

Agradeço desde já a atenção e peço que responda a esta mensagem tão logo possível, por favor.

Por fim, deixo abaixo meus contatos para quaisquer esclarecimentos:

Telefone: [REDACTED]

Email: beatriz.letras.ufrj@gmail.com

Boa semana,

Beatriz

