

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
COORDENADORIA GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

ADRIANA SALVANINI

O FORMADOR COMO MEDIADOR DE SABERES DOCENTES: UMA ANÁLISE DO
USO DE CASOS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

São Paulo

Março/2026

ADRIANA SALVANINI

O FORMADOR COMO MEDIADOR DE SABERES DOCENTES: UMA ANÁLISE DO
USO DE CASOS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre(a) em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez.

Área de Concentração: Educação e Trabalho

Linha de Pesquisa: Formação do Formador

Projeto de Pesquisa: Saberes e Trabalho Docente

São Paulo

Março/2026

Salvanini, Adriana

S182f O formador como mediador de saberes docentes: uma análise do uso de casos de ensino na formação de professores de inglês / Adriana Salvanini. – São Paulo: CPS, 2026.

141 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2026.

1. Educação profissional. 2. Formação do formador. 3. Ensino de inglês. 4. Casos de ensino. I. Ramirez, Rodrigo Avella. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

ADRIANA SALVANINI

O FORMADOR COMO MEDIADOR DE SABERES DOCENTES: UMA ANÁLISE DO
USO DE CASOS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS



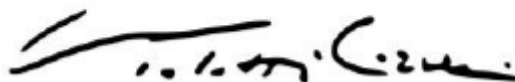
Documento assinado digitalmente

RODRIGO AVELLA RAMIREZ

Data: 09/03/2026 17:03:01-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez - CEETEPS

A handwritten signature in black ink, appearing to read "M. da G. Nicoletti Mizukami".

Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (externo)

Examinador Externo - UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE



Documento assinado digitalmente

ROSALIA MARIA NETTO PRADOS

Data: 10/03/2026 20:04:16-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados (interno)

Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo, 09 de Março de 2026

Aos meus pais, com carinho, amor e gratidão.

À tia Cida e ao tio Joel.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Rodrigo Avella Ramirez, meu orientador, pela confiança, orientações precisas, generosidade intelectual e respeito pelo meu percurso de pesquisadora.

Aos meus pais, modelos de persistência e dedicação.

Aos meus colegas professores, fonte de inspiração e conhecimento ao longo de minha carreira.

À querida Veruska e ao querido Jackson, pois foram as nossas conversas e trocas de experiências como formadores que me abriram os olhos para a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre formadores.

Aos queridos colegas Bruno, Northon e Jackson, meus formadores-parceiros, pelas contribuições generosas, disponibilidade em participar desta pesquisa e confiança em compartilhar experiências e reflexões.

À minha amiga-irmã Adeli, com quem iniciei minha carreira e com quem divido tantas narrativas profissionais e pessoais.

À Professora Dra. Helena Gemignani Peterossi, referência de profissional e mulher, por compartilhar conhecimento com generosidade e por inspirar pesquisadores e educadores comprometidos com educação.

Ao Cel.Lep, em especial Alberto Tepedino e Juarez Moreira, por me permitirem realizar meus estudos.

Ao querido Ri, pela parceria neste trajeto.

A mim mesma, pela paciência, dedicação e persistência.

Enquanto eu tiver perguntas e não houver
resposta continuarei a escrever.

(Clarice Lispector, *A Hora da Estrela*)

RESUMO

SALVANINI, A. **O Formador como Mediador de Saberes Docentes: Uma Análise do Uso de Casos de Ensino na Formação de Professores de Inglês**. 141f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2026.

Este trabalho é parte de pesquisa desenvolvida no projeto Saberes e Trabalho Docente, da linha de pesquisa Formação do Formador, no programa de mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, cuja área de concentração é Educação e Trabalho. A pesquisa tem por objetivo investigar como a base de conhecimento do formador se articula com o uso de casos de ensino para promover processos de reflexão e desenvolvimento profissional docente em um instituto de idiomas. A formação de professores de inglês neste cenário constitui um campo pouco explorado academicamente, marcado por profissionais que constroem sua base de conhecimento prioritariamente na prática e por formadores que enfrentam o desafio de promover desenvolvimento profissional docente sem diretrizes formativas consolidadas para o setor. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa de caráter investigativo-avaliativo e pedagógico, desenvolvida por meio de três encontros com formadores de um instituto de idiomas tradicional de São Paulo, incluindo sessões teóricas, análise prática de caso pré-selecionado e roda de conversa, com dados analisados mediante Análise Temática. A pesquisa fundamenta-se em referencial teórico pautado em teorias sobre ensino e aprendizagem de línguas e na base de conhecimento dos professores, proposta por Lee Shulman. Os resultados evidenciaram que os formadores articulam saberes sobre contexto, professores, currículo e estratégias pedagógicas de forma intencional e reflexiva, e reconhecem o potencial formativo-reflexivo dos casos de ensino como estratégia complementar às práticas institucionais, preenchendo lacunas nos processos formativos ao oferecer espaço estruturado para reflexão, construção coletiva de conhecimento e desenvolvimento da autonomia docente. Como produto educacional, propõe-se um curso de capacitação de formadores, estruturado em 25 semanas, na qual teoria e prática são integradas para criar uma comunidade reflexiva que sustente a implementação responsável dos casos de ensino.

Palavras-chave: Educação Profissional. Formação do Formador. Ensino de Inglês. Casos de Ensino.

ABSTRACT

SALVANINI, A. **O Formador como Mediador de Saberes Docentes: Uma Análise do Uso de Casos de Ensino na Formação de Professores de Inglês**. 141f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2026.

This dissertation is part of a research study developed within the Knowledge and Teaching Practice project, under the Teacher Educator Training research line, in the Master's Program in Management and Development of Professional Education, with a concentration area in Education and Work. Its aim is to investigate how teacher educators' knowledge base articulates with the use of teaching cases to promote reflection processes and professional development of teachers in a language institute. English teacher education in this context constitutes an academically underexplored field, characterized by professionals who build their knowledge base primarily through practice and by teacher educators who face the challenge of promoting teacher professional development without consolidated training guidelines for the sector. The methodology employed was qualitative research of an investigative-evaluative and pedagogical nature, developed through three meetings with teacher educators from a traditional language institute in São Paulo, including theoretical sessions, practical analysis of a pre-selected case, and a conversation circle, with data analyzed through Thematic Analysis. The research is grounded in a theoretical framework based on theories of language teaching and learning and on the teacher knowledge base proposed by Lee Shulman. The results showed that teacher educators articulate knowledge about context, teachers, curriculum, and pedagogical strategies in an intentional and reflective manner, recognizing the formative-reflective potential of teaching cases as a complementary strategy to institutional practices, filling gaps in training processes by offering structured space for reflection, collective knowledge construction, and development of teacher autonomy. As an educational product, a 25-week teacher educator training course was proposed, integrating theory and practice to create a reflective community that supports the responsible implementation of teaching cases.

Keywords: Vocational Education. Teacher Education. Language Teaching. Teaching Cases.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Ensino de Inglês no Império e República	20
Quadro 2:	Políticas Linguísticas no Brasil Contemporâneo	25
Quadro 3:	Princípios Pedagógicos	37
Quadro 4:	Habilidades Interacionais de Acordo Com a Banda CEFR	39
Quadro 5:	Correlações CEFR – BNCC	40
Quadro 6:	<i>Reflective Teaching Notes</i>	43
Quadro 7:	Métodos de Aprendizagem de Língua Estrangeira	51
Quadro 8:	Formador / Assessor / Mentor	59
Quadro 9:	Base de Conhecimento Aplicada ao Ensino de Inglês	62
Quadro 10:	Abordagens do Ensino Reflexivo	71
Quadro 11:	Perspectivas do Caso de Ensino	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Benefícios do Aprendizado de Uma Língua Estrangeira	26
Figura 2:	Aulas de Inglês na Educação Básica	27
Figura 3:	Momentos de Reflexão do Professor	47
Figura 4:	Círculos de Kachru	48
Figura 5:	Falantes de Inglês no Mundo	49
Figura 6:	Base de Conhecimento	63
Figura 7:	A Centralidade do PCK	64
Figura 8:	A Recursividade da AT	86
Figura 9:	Formação Reflexiva dos Formadores	114

LISTA DE SIGLAS

AT	Análise Temática
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CELTA	Certificate in English Language Teaching Adults
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages (Quadro Comum Europeu de Referência Linguística)
EFL	English as a Foreign Language (Inglês como Língua Estrangeira)
ELF	English as a Lingua Franca
ILF	Inglês como Língua Franca (versão em português de ELF)
ILE	Inglês como Língua Estrangeira (versão em português de EFL)
L1	Língua Materna
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PEA-UNESCO	Programa de Escolas Associadas da UNESCO
PCK	<i>Pedagogical Content Knowledge</i> (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo)
RTNs	<i>Reflective Teaching Notes</i>
TKT	<i>Teaching Knowledge Test</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL: UMA BREVE ANÁLISE HISTÓRICA E POLÍTICA	20
1.1 A contemporaneidade	23
1.2 Um instituto de idiomas em São Paulo	28
CAPÍTULO 2 – O PROFISSIONAL DOCENTE EM INSTITUTOS DE IDIOMAS	33
2.1 Professor / Docente ou Instrutor?.....	33
2.2 As características do trabalho do professor de inglês em um instituto de idiomas de São Paulo – a interação	36
2.3 As características do trabalho do professor de inglês em um instituto de idiomas de São Paulo – a reflexão	42
2.4 As características do trabalho do professor de inglês em um instituto de idiomas de São Paulo – a formação	48
CAPÍTULO 3 – O FORMADOR	55
3.1 A formação do formador de inglês	55
3.2 A profissionalidade do formador no locus de pesquisa	57
3.3 Shulman e a base de conhecimento docente	60
3.3.1 A base de conhecimento para o ensino	61
3.3.2 O modelo de raciocínio pedagógico	66
CAPÍTULO 4 – CASOS DE ENSINO	70
4.1 A elaboração de casos de ensino	74
4.2 A análise de casos de ensino	76
CAPÍTULO 5 – JORNADA METODOLÓGICA	79
5.1 O tipo de pesquisa	79
5.2 O procedimento de pesquisa	80
5.2.1 Momento 1 (Encontro 1): Mapeamento formativo e fundamentação teórica ...	81
5.2.2 Momento 2 (Encontro 2): Análise prática e discussão sobre aplicabilidade	81
5.2.3 Momento 3 (Roda de conversa) – baseada em um questionário semiestruturado ...	82
5.3 Abordagem metodológica	83
CAPÍTULO 6 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	89
6.1 Perfil dos formadores	89
6.2 Temas emergentes: encontro 1	90
6.3 Temas emergentes: encontro 2	99

6.4 Temas emergentes: encontro 3	105
CAPÍTULO 7 – PROPOSTA DE UM CURSO PARA FORMADORES	112
7.1 Objetivos, estrutura e metodologia do curso	112
7.2 Impactos esperados para a formação dos formadores	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	125
ANEXOS	132

INTRODUÇÃO

“Suponhamos que tivéssemos que explicar, através de três imagens, a um jovem e inteligente, recém-vindo de Marte, o que significa “ser inglês”? Que imagem escolheríamos?” (Hall, 1997, p. 6).

Vou iniciar este estudo de forma atrevida, emprestando a frase de Stuart Hall, em seu texto de 1997 “A centralidade da cultura: notas sobre revoluções culturais de nossos tempos”. Entretanto, respeitosamente substituirei o “ser inglês” por “ser formador de professores de inglês”. Teremos, pois, a seguinte indagação: *Suponhamos que tivéssemos que explicar, através de três imagens, a um jovem e inteligente, recém-vindo de Marte, o que significa “ser formador de professores de inglês”? Que imagem escolheríamos?*

Foi o constante questionar-me sobre minha atuação como formadora de professores de inglês em um instituto de idiomas privado de São Paulo que me trouxe até a presente dissertação. Antes disso, porém, percorri um longo caminho como professora, tendo colegas formadores, em quem eu me inspirei, uma grande influência em minha carreira docente.

A profissão docente não me escolheu, algo recorrente no contexto de professores em institutos de idiomas. Eu escolhi ser professora e esta é uma das identidades mais fortes e presentes que eu carrego. Brincadeira favorita de criança: brincar de escolinha. Ensina plantas, bonecas, pedras, propunha lição de casa, dava bronca em seres inanimados respeitosos e obedientes. Achava meus professores o máximo pois eles sabiam tanta coisa, do meu ponto de vista. Enfim, fui ser professora! A princípio, o objetivo era lecionar português ou literatura, mas o inglês, sem pudores, se intrometeu nos meus planos. Gosto de dizer que foi uma fortuita intromissão.

O ser professor foi apaixonante desde o primeiro dia, uma verdadeira descoberta de mim. Pode soar romantizado para uma profissão pouco romântica. Tardif (2007), em seus escritos sobre o trabalho docente, destaca a relevância deste tipo de experiência por sua intensidade, significação e “seu valor de confirmação e de justificação” da docência:

Trata-se, de qualquer modo, de uma experiência de identidade que não pertence ao saber teórico ou prático, mas de vivência, e onde se misturam intimamente aspectos pessoais e profissionais: sentimento de controle, descoberta de si no trabalho, etc.”. (Tardif, 2007, p. 52)

Em retrospecto, penso que o início da minha carreira se assemelhava à minha brincadeira de criança. Eu apenas ensinava, possivelmente seguindo o exemplo de professores que tive, apreciando as interações e os aprendizados em sala de aula, mas sem muita reflexão, ou compreensão, sobre o que ali ocorria.

Com o passar do tempo, fui me aprimorando como professora e a conjugação entre formação acadêmica, ainda que bastante centrada em estudos linguísticos, e experiência prática em sala de aula, contribuiu significativamente para meu desenvolvimento como docente. O reconhecimento desse aprimoramento, inicialmente, não partiu de uma autopercepção, mas manifestou-se através de resultados objetivos em exames internacionais de conhecimento linguístico, certificações e diplomas internacionais, além de um bom domínio de gestão de aula. Essa validação externa direcionou a atenção de alguns superiores para minha prática pedagógica, culminando no convite para atuar na capacitação e formação docente, após aproximadamente quinze anos de experiência em sala de aula. Em uma retrospectiva crítica, a minha competência como professora estava centrada em meu conhecimento para a prática, fundamentado na premissa de que o conhecimento formal e as teorias, gerados por acadêmicos e especialistas, devem ser apropriados pelos professores para sua aplicação prática. Tal concepção pressupõe que o conhecimento formal constitui a base para a organização e o aprimoramento da prática profissional docente (Fiorentini; Crecci, 2016).

A transição para o papel de formadora de professores, embora inicialmente intimidante devido à percepção da complexidade da função, revelou-se um momento crucial em minha trajetória profissional. Esta nova atribuição expandiu significativamente minha identidade docente, estabelecendo uma tríade relacional entre minha atuação como professora (meu eu-professor), formadora (meu eu-formadora) de colegas professores e meu eu-participante indireta no processo de aprendizagem dos alunos desses docentes em formação.

Uma análise retrospectiva evidencia que esse período demandou um investimento intenso em aperfeiçoamento técnico, linguístico e pedagógico no que concerne ensino de inglês, materializado através de especializações e participações ativas em congressos nacionais e internacionais. Contudo, a compreensão aprofundada do papel do formador de professores no contexto de instituto de idiomas ainda constituía uma lacuna significativa em minha formação. A minha abordagem inicial como formadora caracterizou-se por um viés prescritivo, com ênfase em diretrizes práticas predeterminadas, normativas e focadas no tecnicismo, em detrimento de uma postura mais reflexiva e dialógica. Em outras palavras, o eu-formadora

estava centrada no trabalho docente codificado e tecnicista, “com tudo que ele traz de rotineiro, de obrigações formais, de cargas institucionais, de normas, regulamentos e procedimentos (...)” (Tardif, 2007, p. 41).

A evolução dessa perspectiva ocorreu gradualmente, por meio de interações com outros formadores e, principalmente, mediante o *feedback* dos próprios colegas professores que eu orientava e formava. A experiência demonstrou que, embora orientações diretivas possam ser necessárias em determinados contextos, não devem constituir a única estratégia formativa. A incorporação de práticas colaborativas e reflexivas mostrou-se fundamental para o engajamento ativo dos professores em seu desenvolvimento profissional.

Atualmente, após mais de quinze anos dedicados à formação docente, compreendo que o domínio do conhecimento técnico e pedagógico, embora fundamental, representa apenas uma dimensão da função do formador. O desenvolvimento profissional contínuo dos professores demanda uma compreensão mais ampla e aprofundada do papel do formador e do professor, especialmente considerando o contexto atual, no qual a formação inicial e continuada de professores de língua inglesa frequentemente se mostra insuficiente para assegurar um ensino de qualidade.

Este foi o contexto que me levou ao Mestrado Profissional no Centro Paula Souza, com a finalidade de melhor entender meu papel como formadora de professores em um contexto pouco valorizado e estudado no que concerne os estudos de línguas no Brasil – os institutos livres de idiomas. É, igualmente neste contexto, que se insere o problema de pesquisa: Como a base de conhecimento do formador de professores de inglês proporciona a implementação de casos de ensino como estratégia formativa em institutos de idiomas?

Como objetivo geral, proponho investigar como a base de conhecimento do formador se articula com o uso de casos de ensino para promover processos de reflexão e desenvolvimento profissional docente em um instituto de idiomas.

No que concerne os objetivos específicos, pretende-se:

1. Caracterizar o contexto de atuação e a base de conhecimento do formador de professores em um tradicional instituto de idiomas na cidade de São Paulo.

2. Identificar e analisar as percepções dos formadores sobre a potencial utilização de casos de ensino como ferramenta em programas de formação docente.
3. Avaliar a viabilidade e os impactos para a implementação de casos de ensino nas práticas formativas do instituto, considerando a mediação do formador.

Base de conhecimento ou saber - do inglês: *knowledge*; do francês: *savoir* ou *connaissance* (Nono, 2005), é entendida como

um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que um professor necessita para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios apresentados pelos alunos (Mizukami, 2002, p. 73).

Ainda para Mizukami (2000), ao interpretar Shulman, base de conhecimento é a

Interseção do conteúdo específico e do conteúdo pedagógico, na capacidade do professor para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios apresentadas pelos alunos. A base de conhecimento pessoal é um modelo lógico de conhecimento para a base de conhecimento profissional para o ensino. É desenvolvida sob a perspectiva de que os professores adquirem um corpo de conhecimento profissional, que inclui tanto o conhecimento específico quanto o conhecimento pedagógico. Entre os fundamentos desta base de conhecimento, temos: articulações entre a escolaridade e as experiências do professor; o processo de reflexão pedagógica, pelo qual o conhecimento do professor é configurado; teorias e/ou propostas relacionadas ao fenômeno educacional e ao processo de ensino e aprendizagem; resultados de pesquisas empíricas; conteúdos específicos de disciplinas curriculares; disciplinas e materiais, organização e funcionamento do processo educacional institucionalizado (currículo, livro texto, organização escolar e financeira, estrutura de carreira etc); pesquisas sobre escolarização; organizações sociais; aprendizagem humana, ensino e desenvolvimento; e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que o professor faz, a sabedoria da prática. (Mizukami, 2000, p.174)

Da mesma forma que os professores necessitam transformar o conhecimento do conteúdo em práticas pedagogicamente eficazes para seus alunos, os formadores precisam converter seu conhecimento sobre ensino e aprendizagem em estratégias formativas adequadas aos professores em formação. Esta transposição requer do formador a capacidade de compreender o contexto em que está inserido, os processos de aprendizagem e raciocínio pedagógico dos professores, bem como construir um repertório diversificado de estratégias formativas que potencializem o desenvolvimento profissional docente.

Reconhecer que há uma base de conhecimento para os formadores permite-nos perceber que a formação de professores deve ir além de "condutas gerais de ordem pedagógica"

(Shulman, 2015, p. 203) e que suas complexidades não devem ser trivializadas. Além disso, uma base estruturada visa contribuir, igualmente, para a profissionalização do ensino em institutos de idiomas, muitas vezes renegados a um segundo plano no contexto educacional.

Para contextualizar esta pesquisa e atingir os objetivos especificados acima, o Capítulo 1 apresenta uma perspectiva histórico-política do ensino de inglês no Brasil, analisando as políticas linguísticas inconsistentes que motivaram o surgimento dos institutos de idiomas. O Capítulo 2 foca no profissional docente em institutos de idiomas, discutindo as características de seu trabalho centradas na interação, reflexão e formação. O Capítulo 3 dedica-se ao formador, explorando sua profissionalidade e sua base de conhecimento, fundamentando-se, teoricamente, em Shulman. O Capítulo 4 centra-se na teorização sobre casos de ensino, sua elaboração e análise como estratégia formativa. O Capítulo 5 detalha a jornada metodológica, explicitando a abordagem qualitativa investigativo-avaliativa e pedagógica adotada, com uso da Análise Temática para o tratamento dos dados, seguido do Capítulo 6, no qual a análise e discussão dos dados coletados são apresentados. Por fim, o Capítulo 7 propõe, como produto educacional, um curso de capacitação para formadores sobre o método de casos de ensino.

CAPÍTULO 1 – ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL: UMA BREVE ANÁLISE HISTÓRICA E POLÍTICA

1808 foi um marco da história brasileira. A vinda da família real para o Brasil abriu as portas para várias iniciativas referentes à instrução pública, principalmente no que diz respeito à formação de profissionais qualificados, conforme pontua Oliveira (1999). Dentre as iniciativas, podemos citar: a criação da Academia de Ensino da Marinha, (1808), a Academia Real Militar (1810), a Escola Real de Artes, Ciências e Ofícios (1816), além da fundação de grandes instituições como a Imprensa Régia (1808), o Real Theatro São João (1813) e o Museu Nacional (1818). Estas iniciativas pouco influenciavam o ensino básico da colônia pois o monarca português Dom João VI assumiu uma atitude pragmática ao focar no ensino superior e atender às “necessidades de trabalho de seu novo Reino” (Oliveira, 1999, p. 24). É neste contexto que o ensino de inglês como língua estrangeira surge em nosso país, com o Decreto de 22 de junho de 1809, que criou uma cadeira de língua francesa e outra de língua inglesa, enfatizando a “feição pragmática que os estudos primários e secundários passariam a assumir, uma vez que seu conteúdo, apesar de ainda literário e humanista, começava a ser formulado para atender a fins práticos” (Oliveira, 1999, p. 25). Desde então, o inglês no contexto educacional brasileiro tem sido alvo de políticas educacionais mal formuladas ou compreendidas e de um faz e desfaz de políticas linguísticas, que contribuem, dentre outros fatores, para o baixo domínio do idioma em âmbito nacional.

O quadro 1 mostra um levantamento das diferentes abordagens dada ao ensino de inglês de 1809 a 1951, período estudado por Oliveira (1999).

Quadro 1: Ensino de inglês no Império e República

Períodos / Política	Impactos no ensino de inglês
IMPÉRIO	
Decreto de 1809.	Criação das cadeiras de francês e inglês no Brasil. Foco em usos práticos, como comércio e diplomacia
9 de setembro 1809 – Carta Real assinada por D. João VI.	Nomeação do primeiro professor de inglês no Brasil, o padre irlandês Jean Joyce, com o intuito de difundir a riqueza e o volume de conteúdos escritos em inglês, a fim de promover o avanço e a prosperidade da instrução pública.

1820 - Impressão da 1ª gramática de língua inglesa pela Impressão Régia.	Ensino de inglês ainda restrito a objetivos imediatos, visto que não era exigido para o ingresso nas academias de ensino superior.
Reinado de Dom Pedro I.	Ensino de inglês não se desenvolveu uma vez que ainda não era exigido para o ingresso nas academias.
1837 - Criação do Colégio Pedro II, como escola modelo de ensino secundário.	O inglês foi incluído no currículo secundário, mas permaneceu limitado à elite.
Decreto n. 62, de 1 de fevereiro de 1841.	1ª reforma curricular sofrida pela escola modelo, na qual as línguas antigas e modernas (latim, grego, francês, inglês e agora alemão) passaram a fazer parte de quase os seus estágios. Demanda de alunos para a cadeira de inglês começa a aumentar a partir de 1851.
Decreto n. 1.331 A, de 17 de janeiro de 1854.	Divisão dos estudos primários e secundários em estágios, sendo que no primeiro, com duração de quatro anos, estudava-se inglês a partir do segundo ano: 2º ano - leitura, gramática e versão fácil; 3º ano - versão mais difícil; 4º ano - aperfeiçoamento no estudo da língua e conversação.
Decreto n. 2.006, de 24 de outubro de 1857, dividiu o Colégio de Pedro II em dois estabelecimentos de ensino secundário – internato e externato.	Inglês foi incluído no 5º ano, com aulas de composição, conversação e aperfeiçoamento da língua. Alemão e italiano passaram a fazer parte do currículo.
Decreto n. 2.883, de 1 de fevereiro de 1862.	Inglês passa a ser ensinado apenas a partir do 3º ano. Alemão e italiano passaram a ser disciplinas optativas.
Decreto n. 4.468, de 1º de fevereiro de 1870.	Nova visão do ensino secundário, que deixa de ser ponte para as academias. Ensino de inglês deixa de ser apenas pragmático e passa a adquirir ingredientes culturais. 6º ano: programa inclui leitura, análise, composição e recitação; 7º ano: história da língua, leitura, tradução e apreciação literária dos clássicos
Decreto n. 613, de 1 de maio de 1876	Redução considerável de aulas de inglês, sendo ensinado apenas no quinto ano. Manteve o caráter humanista da reforma anterior.
Decreto n. 6.884, de 20 de abril de 1878.	Aumento da carga horário de inglês, passando a ser lecionado no terceiro e quartos anos.
REPÚBLICA	

Decreto n. 1.075, de 22 de novembro de 1890.	Novo plano de estudos para o Colégio Pedro II, que passou a se chamar Ginásio Nacional. Inglês foi excluído do currículo obrigatório, sendo oferecido do 3º ao 5º ano. Ensino do inglês volta a ter caráter pragmático.
Decreto n. 2.857, de 30 de março de 1898.	Divisão do Ginásio Nacional em dois cursos: curso propedêutico (6 anos) e curso clássico (7 anos). Línguas estrangeiras são optativas, salvo para o 2º ano, no qual inglês era ensinado e 3º ano, quando o aluno optava por alemão ou francês. Ensino de idiomas volta a ter tratamento literário e humanista.
Decreto n. 3.890, de 1 de janeiro de 1901.	Ensino de língua estrangeira volta a ter aspecto pragmático.
Decreto n. 8.660, de 5 de abril de 1911.	O Ginásio Nacional voltou a chamar-se Colégio Pedro II, adquirindo um caráter profissionalizante, ao invés de ser mera ponte para as academias. Foi instituído o exame para acesso às academias. Ensino de línguas mantém o seu aspecto prático, porém incluiu-se o conhecimento da respectiva literatura.
Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915.	Línguas clássicas excluídas do currículo, cedendo lugar às línguas modernas. Do 3º ao 5º ano, o aluno podia optar por inglês ou alemão. Ensinos literários excluídos do ensino.
Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.	Estudos secundários dispostos em 6 anos, abrangendo ensino de inglês do 1º ao 3º ano. Noções de literatura foram mantidas no 5º ano, como apêndice do português.
Decreto Federal n. 18.564, de 15 de janeiro de 1929.	Inglês suprimido do primeiro ano, restringindo-se, juntamente com o alemão, ao segundo, terceiro e quarto anos. Estudos de literatura brasileira, latina e anglo-germânicas foram unificados.
Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931.	Ensino secundário dividido em dois cursos: fundamental (5 anos) - no qual o inglês era estudado da 2ª a 4ª séries, e complementar (2 anos).
Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942.	Reestruturação do currículo dos estudos secundários, que passou a se chamar ginásial, subdividido em clássico e científico. O inglês passa a ser ensinado da 2ª à 4ª séries, sendo

	optativo no curso clássico e obrigatório na primeira e segunda séries do científico. Ensino de inglês restringiu-se ao conteúdo gramatical.
Portaria Ministerial n. 148, de 15 de fevereiro de 1943.	Incorporação, na 1ª série, de noções de história da literatura inglesa no seu conteúdo gramatical.
Portaria n. 614, de 10 de maio de 1951.	Ensino de inglês passou a abranger conversação, leitura e exercícios, orais ou escritos, para aquisição de um vocabulário (básico) fundamental de 500 a 600 palavras, conhecimentos básicos da gramática, leitura de historietas, pequenas descrições e narrativas, leitura de trechos sobre a história, a civilização e cultura dos países de língua inglesa, composição e derivação de palavras, atividades de tradução, versão e composição, noções de história da formação e evolução da língua inglesa, diferenças da língua usada na Inglaterra e nos Estados Unidos e redação.

Fonte: a autora

O quadro 1 destaca a evolução inconsistente das políticas de ensino de inglês no Brasil, com mudanças constantes nos currículos, oscilando entre abordagens pragmáticas e humanísticas, obrigatoriedade e facultatividade, aumento e redução de carga horária, e ausência de um norte para a consolidação de um ensino eficaz e consistente. Adentrando-se mais de duas décadas do século XXI, apesar de alguns avanços, permanece a inconsistência das políticas educacionais para ensino de línguas, a despeito da indiscutível necessidade do acesso ao inglês em uma sociedade globalizada e interconectada.

A seguir, apresento um breve panorama do ensino de inglês no Brasil contemporâneo e as implicações no surgimento de institutos privados de idiomas, que será o lócus de estudo desta dissertação.

1.1 A contemporaneidade

As políticas linguísticas contemporâneas no Brasil refletem um cenário de complexidade, maximizado pelas desigualdades históricas no acesso à educação, em geral, e ao estudo de inglês, em particular. Antes de aprofundar esta discussão, entretanto, faz-se necessário um esclarecimento sobre o termo políticas linguísticas.

Silva (2015) atenta para o fato de que o termo ‘política linguística’ pode remeter a uma compreensão inadequada. Ao desmembramos o bloco, temos a palavra ‘política’, que pode sugerir interpretações relacionadas à militância, leis ou regras, e a palavra ‘linguística’, que pode ser associada à ciência que estuda a linguagem, consolidada pela publicação de *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure. Entretanto, na visão de Rajagopalan (2013), política linguística

[...] é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores. (Rajagopalan, 2013, p.21).

As políticas linguísticas têm um papel social importante visto que os regulamentos por elas instituídos visam alcançar uma mudança linguística na sociedade ou direcionar o ensino de línguas para uma determinada população. A partir do momento, por exemplo, que a nossa legislação propõe que o inglês seja tratado com *língua franca*, ou seja, idioma usado como meio de comunicação entre pessoas que falam línguas diferentes, a comunicação eficaz e inteligível vai ser priorizada sobre a acurácia gramatical, valorizando diferentes aspectos e identidades culturais:

o tratamento dado ao componente (inglês) na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de língua franca. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo. Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BNCC, Brasil, p. 241).

As políticas linguísticas referentes ao ensino de idiomas no Brasil contemporâneo nos remetem à Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, que estabeleceu a obrigatoriedade de uma língua estrangeira no currículo do ensino secundário, podendo ser escolhida pela instituição de ensino. Em um contexto histórico, político e cultural de grande influência norte-americana, a desvalorização do ensino de inglês na educação básica, já popularizado como língua de acesso à informação e comunicação mundial, foi nos afastando de uma competência linguística necessária para a sociedade de conhecimento que se formava.

A LDB de 1971 pouco alterou a desvalorização do ensino de idiomas na educação

básica, sendo recomendável, e não obrigatório, a inclusão de uma língua estrangeira. Em seu artigo 6º, §2º lê-se:

Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe. (Brasil, 1971).

A proposta de uma heterogeneidade no ensino de idiomas acarreta desafios pedagógicos, como planejamento e gestão de sala de aula, além de impactar a formação docente visto que, no Brasil, não há capacitação de professores para ensino multisseriado.

Posteriormente, a LDB de 1996 trouxe um avanço. Institucionalizou-se a oferta do ensino de inglês partir do 6º ano. Para o ensino médio, o ensino de inglês tornou-se obrigatório, além da opção de uma segunda língua, em caráter optativo. A Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, não fez alteração em relação ao ensino de inglês. O quadro 2 resume as políticas educacionais de ensino de inglês desde a LDB de 1961.

Quadro 2: Políticas Linguísticas no Brasil Contemporâneo

Período / políticas	Impactos no ensino de inglês
Lei nº 4.024, de 20 dezembro de 1961.	Obrigatoriedade de uma língua estrangeira no ensino secundário, a ser escolhida pela comunidade escolar.
Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.	Recomendação de inclusão do ensino de uma língua estrangeira, a ser escolhida pela comunidade escolar.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Oferta do ensino da língua inglesa no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, além da obrigatoriedade do ensino de inglês para o Ensino Médio.
Lei nº 13.415, de 2017.	Obrigatoriedade do ensino de língua inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.
Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.	Manutenção da obrigatoriedade do inglês como língua estrangeira no Ensino Fundamental, a partir do 6º ano e Ensino Médio.

Fonte: a autora

Apesar de políticas linguísticas mais estáveis, a desvalorização do ensino de idiomas é evidente. Em uma sociedade cada vez mais interconectada e globalizada, o conhecimento do inglês desempenha um papel vital como meio de comunicação global, facilitando o intercâmbio de ideias e o acesso à cultura, emprego, conhecimento, inovação e tecnologia. Estes três últimos aspectos são, segundo Esteve (2021), fundamentais para o desenvolvimento econômico de um país e estão, por sua vez, amplamente disponibilizados na língua inglesa, conforme apontam Rajagopalan (2005) e Crystal (2003), que enfatizam, respectivamente, a predominância do inglês na divulgação do conhecimento científico e na comunidade acadêmica.

Para a OCDE (2024), o ensino de línguas estrangeiras em geral, e do inglês em particular, traz benefícios cognitivos e econômicos, além de gerar melhor compreensão intercultural entre nações, conforme figura 1.

Figura 1: Benefícios do Aprendizado de uma Língua Estrangeira

Benefícios do aprendizado de línguas estrangeiras		
Compreensão intercultural As línguas estrangeiras atuam como uma ponte para outras pessoas, países e culturas. Ao fazê-lo, elas ajudam a promover o respeito pela diversidade e inclusão.	Benefícios econômicos Conhecer uma ou mais línguas estrangeiras está associado a maiores chances de acesso ao ensino superior e empregabilidade - tanto nacional quanto globalmente.	Benefícios cognitivos O aprendizado de línguas estrangeiras aumenta as habilidades cognitivas, como flexibilidade, resolução de problemas e pensamento abstrato e criativo.

Fonte: OCDE, 2024

O ensino de língua inglesa deixa de ser, portanto, uma escolha e torna-se uma chave de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento individual e coletivo, com impacto social e econômico.

Para além das políticas linguísticas, há outros fatores que contribuem para a desvalorização do ensino e aprendizagem de inglês, em especial na rede pública: carga horária reduzida, que impossibilita o cumprimento dos eixos organizadores propostos na BNCC (Brasil, 2018) e o desenvolvimento das competências específicas da língua inglesa; a má formação do docente; a incompreensão de teorias referentes à aquisição de língua estrangeira;

e práticas pedagógicas ineficazes (Turbin, 2010). Diante desse contexto, Celani (2006) conclui que:

Embora a situação de carência se caracterize em todos os tipos de escola, ela parece ser particularmente aguda na escola pública. O ensino de língua estrangeira, particularmente do inglês, encontra-se totalmente à deriva, com professores, pais e alunos muitas vezes se perguntando a mesma coisa: O que estamos fazendo aqui? Para que servirá esta tentativa frustrada de ensinar/aprender uma outra língua? (Celani, 2006, p.20).

Todos esses fatores contribuem para a crença (será fato?) de que não se aprende inglês na escola. Uma pesquisa do Instituto de Pesquisa Data Popular, elaborada para o *British Council* em 2013 e intitulada ‘Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil’, averiguou que 95% das pessoas que estão fazendo um curso de inglês particular estudou inglês na escola, e 90% das pessoas que estudou inglês na escola pretende fazer um curso de inglês, conforme mostra a figura abaixo:

Figura 2: Aulas de Inglês na Educação Básica

AULAS DE INGLÊS NA FORMAÇÃO ESCOLAR BÁSICA

Pessoas que já fizeram ou estão fazendo curso de inglês



Pessoas que pretendem fazer curso de inglês



Fonte: Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil, *British Council*, 2013

Infelizmente, após mais de uma década da pesquisa elaborada para o *British Council*, o nível de conhecimento de inglês no Brasil permanece insatisfatório. Um estudo divulgado pela

Education First (2024) ranqueia o Brasil em 81º lugar no que concerne a proficiência do uso de inglês, atrás de países vizinhos como Paraguai, Bolívia, Peru e Argentina. O mesmo documento aponta que enquanto o índice de proficiência de inglês aumentou na maioria dos países latino-americanos, o Brasil permaneceu, de 2011 a 2024, com baixo nível de competência linguística.

O contexto brasileiro para ensino de línguas, em especial o inglês, contribui para a proliferação de institutos de idiomas. Segundo Paiva (2003):

Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento. (Paiva, 2003, p. 57).

Os institutos de idiomas surgem, portanto, como uma alternativa para o descaso do ensino linguístico no Brasil. Se as políticas públicas pouco corroboram para um nível de inglês adequado do brasileiro egresso da educação básica, no contexto destes institutos elas são inexistentes uma vez que, por serem cursos livres, operam com suas próprias regras, metodologias e abordagens de ensino. Apesar das críticas direcionadas aos institutos de idiomas, principalmente por ampliarem a desigualdade social, não se pode fechar os olhos ante o fato deles estarem atuantes e consolidados, cada vez mais acessíveis e, de certa forma, estreitarem a lacuna entre a ineficácia do ensino básico e a necessidade de autonomia na língua inglesa, principalmente no que concerne o acesso ao mercado de trabalho.

1.2 Um instituto de idiomas em São Paulo

O surgimento de escolas privadas de idiomas ocorreu na segunda metade do século XX, quando as “décadas de 1960, 1970 e 1980 assistiram ao surgimento, expansão e consolidação de inúmeros cursos de inglês” (Marques, 2021, p. 6). Para Marques (2021), os institutos de idiomas tendem a se consolidar cada vez mais, seja no formato tradicional ou digital. O contexto neoliberal e o incentivo ao empreendedorismo tendem a influenciar esta consolidação e a educação, por estar historicamente situada, acompanha o ritmo das necessidades do mercado.

Por ser um campo amplo, que inclui franquias, associações binacionais e escolas independentes, o mapeamento desses cursos e a qualidade por eles oferecida torna-se desafiador. Marketing não atrelado à realidade, foco na rentabilidade e falta de dados

sistemáticos que documentem a quantidade de institutos e sua eficácia contribuem para a falta de robustez de pesquisas realizadas neste campo, com poucos estudos relacionados ao trabalho do professor nestes institutos. Dessa forma, listar os principais cursos de idiomas no Brasil ou em São Paulo é tarefa injustificável. É possível, entretanto, restringir este mapeamento ao lócus deste estudo, ou seja, um tradicional centro de idiomas privado, localizado na cidade de São Paulo.

O instituto em questão possui uma trajetória de mais de 50 anos marcada por inovação no ensino de línguas. Fundado em 1967, o centro de idiomas nasceu com o diferencial de contar com um laboratório de línguas inovador, o que já destacava seu compromisso com a modernidade e o aprendizado de alta qualidade. Nessa época, o método audiolingual, cujo objetivo é preparar os alunos para se expressarem oralmente com um grau de competência semelhante ao de um falante nativo, dominava o ensino de línguas estrangeiras.

A fundação do instituto estava vinculada a uma escola regular, o que vai influenciar sua visão de língua e aprendizado durante sua evolução. Dois anos mais tarde, as primeiras unidades em São Paulo foram inauguradas, consolidando sua presença no mercado de ensino de idiomas até os dias atuais.

A década de 1980 foi marcada por expansão e inovação pedagógica, com a criação de um departamento pedagógico, reforçando o compromisso com o desenvolvimento de cursos, capacitação docente de qualidade e alinhamento com metodologias e abordagens de ensino contemporâneas. Em 1990, o lançamento de cursos para adolescentes demonstrou a preocupação da instituição em atender públicos de diferentes faixas etárias.

Os anos 1990 e 2000 foram marcados por novos marcos institucionais. O instituto tornou-se um centro autorizado *Cambridge Assessment*, destacando-se por seu alinhamento com padrões internacionais de ensino. Em 1999, lançou o curso para crianças, ampliando sua atuação para o público em idade escolar. Os novos tempos pediram novos investimentos e inovações e, em 2013, houve a atualização do laboratório de línguas digital, mostrando sua adaptação às demandas tecnológicas contemporâneas.

No final da década, o instituto expandiu ainda mais seus horizontes, inaugurando uma nova frente de parcerias com escolas regulares e diversificar sua oferta educacional, retornando às suas origens e reingressando no contexto de escolas regulares. No ano seguinte, em 2018, o

instituto tornou-se membro do programa PEA-UNESCO, um reconhecimento de sua relevância e impacto no campo da educação.

Este breve histórico, além de situar o lócus deste estudo, enfatiza a variedade de enfoque dado ao ensino de inglês no que concerne os cursos livres de idiomas, o que impacta a prática do professor e do formador.

O instituto em análise, conforme pontuado, mantém uma forte conexão com escolas regulares e, portanto, assume a responsabilidade de estar alinhada às propostas educacionais nacional. Os cursos para adolescentes, por exemplo, propõem um ensino de caráter instrumental e formativo, com aulas baseadas em projetos focados nos objetivos de desenvolvimento sustentáveis estabelecidos pela ONU. Além disso, para todos os segmentos e faixas etárias, o ensino por competências¹ expande o foco do inglês instrumental e prepara o aluno não apenas para o uso comunicativo da língua inglesa, tornando-o, igualmente, mais consciente aos aspectos sociolinguísticos e culturais relacionados ao uso do inglês. O inglês, portanto, assume o *status* de língua franca, em alinhamento com a visão de língua proposta pela BNCC (Brasil, 2018). Isso permite que professores e alunos adaptem o ensino de inglês global às realidades, necessidades e peculiaridades locais (Pennycook, 2010).

De forma mais específica, o curso para crianças de 3 a 6 anos, que utiliza material didático nacional, desenvolvido pelo próprio instituto, foca nos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, além do alinhamento aos seis campos da experiência, também proposto na BNCC (Brasil, 2018):

- a) O eu, o outro e o nós;
- b) Corpos, gestos e movimentos;
- c) Traços, sons, cores e formas;
- d) Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- e) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A comercialização da educação, focada no lucro em detrimento da qualidade, é umas

¹ O conceito de **competência comunicativa** foi inicialmente desenvolvido por **Dell Hymes** (1972), que expandiu a noção chomskyana de competência linguística. Para Hymes, a competência comunicativa engloba não apenas o conhecimento das regras gramaticais, mas também a capacidade de usar a linguagem de forma apropriada em diferentes contextos sociais e culturais.

das críticas mais contundentes endereçadas aos institutos de idiomas. Apesar de relevante, ela precisa ser situada e não generalizada pois há institutos que visam o lucro, como qualquer estabelecimento privado, mas também se empenham em prover um serviço de qualidade, alinhados com abordagens e metodologias de ensino contemporâneas e oferecendo capacitação docente de qualidade. Ademais, assumir que os cursos livres estão voltados apenas para um ensino instrumental e pragmático do idioma representa uma visão generalista, conforme descrito acima e como apontam Finardi e Porcino (2015).

Outra consequência da falta de políticas linguísticas e de internacionalização que reconheçam o papel do inglês no cenário atual é a indesejável dissociação dos papéis da língua inglesa, ora sendo vista como formadora na educação básica, ora como tendo um papel instrumental nos cursos livres e nos programas de internacionalização. (Finardi; Porcino, 2015, p. 114).

A dicotomia instrumental-formativo pode, e talvez deva encontrar um equilíbrio, conforme proposta pedagógica do instituto em discussão. As políticas linguísticas nacional que propõem um ensino de caráter formativo e os cursos livres de idiomas que tendem ao ensino instrumental do inglês remetem à nossa história de políticas linguísticas inconstantes, ora visando o pragmatismo, ora orientada para um ensino cultural e humanista. Um olhar para o ensino de inglês condizente com os desafios da sociedade atual é imperativo, focado “no ensino crítico de inglês como língua adicional e internacional, que pressupõe o reconhecimento do seu papel formador e instrumental, global e local no cenário contemporâneo.” (Finardi e Porcino, 2015, p. 116). Estabelecer uma equidade entre o local e o global (glocal²) é outro aspecto que não deve ser ignorado, “para que não se supervalorize o global em detrimento do local, e vice-versa.” (Quevedo-Camargo; Sousa, 2022, p. 230).

Este capítulo abordou o ensino de inglês no Brasil sob uma perspectiva histórico-política, destacando como diferentes contextos influenciaram a forma como o idioma inglês é ensinado e compreendido. As políticas linguísticas inconsistentes, que é um dos fatores que leva a um ensino de inglês deficiente, favorece o setor privado, com a proliferação de centros de idiomas, maximizando as desigualdades de acesso ao aprendizado de línguas, em especial o inglês. Entretanto, não se pode velar o fato que o setor privado está consolidado e que há institutos que focam em ensino de qualidade. São inúmeros os aspectos que maximizam a excelência no que concerne ensino de idiomas, entre os quais, uma proposta pedagógica

² Neologismo cunhado por Robertson (1995) pela junção das palavras global e local.

consolidada com uma visão clara de língua, avaliação, ensino e aprendizagem, mediação entre o local e o global, mediação tecnológica, equilíbrio entre o caráter formativo e pragmático/instrumental da língua e, não menos importante, formação, capacitação e profissionalização docente, temas a serem abordados a seguir.

O Capítulo 2 tem como foco central o docente, profissional fundamental no processo ensino e aprendizagem, e principal agente de interação com o formador, cuja base de conhecimento constitui um dos objetivos deste estudo.

CAPÍTULO 2 – O PROFISSIONAL DOCENTE EM INSTITUTOS DE IDIOMAS

Este capítulo busca explorar a profissão docente nos institutos de idiomas, analisando suas especificidades. Farei uma análise das características do trabalho docente no lócus desta pesquisa. O entendimento deste contexto é pilar importante da base de conhecimento do formador.

2.1 Professor/Docente ou Instrutor?

A escolha dos termos docente e/ou professor no contexto de institutos de idiomas pode gerar questionamentos e críticas, considerando que, em cursos livres, é comum e aceitável a contratação de especialistas e falantes de inglês sem formação específica ou licenciatura na área. Na maior parte dos casos, esses profissionais são formalmente registrados como instrutores, possuem um sindicato próprio e recebem remuneração por hora-aula, o que reflete as particularidades desse segmento educacional, impactando a percepção sobre a profissionalização e valorização do ensino nesses espaços.

Em institutos de idiomas, entretanto, há igualmente o professor licenciado, que ao lado dos não-licenciados, formam esses dois grupos de profissionais que encaram a função de ensinar. Conforme pontua Paiva (1997), estamos diante:

[...] de um lado, profissionais com fluência oral (a escrita muitas vezes deixa a desejar) adquirida através de intercâmbios culturais ou outro tipo de experiência no exterior e sem formação pedagógica; do outro lado, profissionais egressos de cursos de Letras (que lhes proporcionaram poucas oportunidades de aprender o idioma) e precária formação pedagógica. (Paiva, 1997. p. 9).

Os profissionais sem a formação acadêmica são, no âmbito contratual e legal, nomeados de instrutores. Para uma melhor compreensão do termo instrutor x docente/professor, é válido recorrer aos dicionários:

1. Dicionário Michaelis

Instrutor: Que ou aquele que dá instruções ou ensina; que ou aquele que adentra.

Docente: Relativo ao ensino ou àquele que ensina.

2. Dicionário Priberam

Instrutor: Que ou aquele que instrui; que dá instruções ou ensino; aquele que adentra.

Docente: Que ou quem ensina (ex.: *pessoal docente; formação para docentes*); relativo ao ensino ou aos professores (ex.: *atividade docente; funções docentes*).

3. Dicionário Caldas Aulete

Instrutor: Que ensina, que dá instruções ou ensinamentos; aquele que instrui, ensina, adestra (instrutor de natação).

Docente: Que ensina; diz-se da categoria da Igreja que compreende os que atuam no ensino da doutrina; ref. a quem ensina, a professor ou ao professorado (corpo docente).

O denominador comum nas definições de instrutor e docente é a referência à ação de ensinar. De fato, se pensarmos em um instrutor de natação, conforme exemplo acima, qual sua função primordial senão ensinar a nadar, para além de prover simples instruções? Tardif e Lessard (2000, p. 40) nos ajudam a entender o conceito de ensinar/ensino: “instruir e formar as novas gerações no ambiente escolar.”, o que, de fato, pode restringir a interseção dos termos instrutor x docente. Por outro lado, o instrutor de natação que enfatiza a boa disputa, desenvolve valores como disciplina, perseverança e trabalho em equipe, estimula o bem-estar, a saúde e promove conscientização ambiental se aproxima de uma formação mais abrangente e integral do indivíduo, para além do tecnicismo esportivo.

É fato que as definições atribuem um significado mais técnico e funcional para o instrutor, traduzido pelo uso do verbo adestrar. Entretanto, a inclusão dos termos ensinar/ensino em ambas as definições reforça, a meu ver, a sobreposição funcional entre os dois papéis, apenas variando de acordo com o contexto em que são aplicados. No caso do instituto de idiomas em estudo, esta variação está atrelada a uma questão puramente legislativa uma vez que o instrutor assume funções e saberes docentes compatíveis ao papel do professor propriamente dito. Pode-se discutir que instrutores, ao ser creditado para atuar em sala de aula, desprestigia a ocupação docente já que a especialização acadêmica por meio das licenciaturas não está vinculada à função do instrutor. Este ponto de vista é apontado por Leitão (2015):

Essa concepção de que a formação acadêmica não influencia no trabalho do professor de inglês (...) parece não revelar a sua importância no processo de profissionalização da profissão, retomando a um sentido de professores técnicos e não de atores da sua prática. (Leitão, 2015, p.14).

Por outro lado, há docentes que não se incubem, por diversos motivos, do papel e dos saberes propostos pela educação formal ou que não tiveram uma formação adequada à disciplina que lecionam, apresentando “sérias deficiências, tanto de caráter pedagógico quanto

de domínio da competência comunicativa da língua que ensinam.” (Cunha, 2014, p. 30). Este contexto é potencializado pela proliferação de licenciaturas à distância, conforme ponderam Caseiro et al. (2024, p. 247): “Nas licenciaturas específicas, o percentual de egressos que eram docentes formados na modalidade a distância quase triplicou no período entre 2010 e 2022, atingindo 60% em 2021 e 57% em 2022.”. A desvalorização do profissional e do ensino de inglês ocorre, portanto, nas próprias escolas regulares, fato corroborado por Celani (2006) ao destacar que o cargo de professor de inglês é encarado, por vezes, como ocupação, podendo profissionais de outras áreas assumir o ensino de línguas para uma complementação da carga horária.

Para complementar a discussão, Tardif e Lessard (2007) apontam, ainda, para o termo ‘executor’, visto que o trabalho do professor pendula entre a autonomia e heteronímia, com práticas frequentemente determinadas por prescrições externas, currículos pré-estabelecidos e expectativas institucionais que limitam a atuação autônoma do docente.

Outro fenômeno importante consiste no fato de que os professores sempre foram um corpo de executantes que, como tal, nunca participou da seleção da cultura escolar e da definição dos saberes necessários para a formação dos alunos. [...], essa dupla posição – ao mesmo tempo de executantes e autônomos – se traduz também em tensões e dilemas, podendo, conforme os professores invistam em um ou outro polo (execução ou autonomia), desbocar em diferentes maneiras de assumir e viver sua identidade profissional. (Tardif; Lessard, 2007, p. 78, 79).

Diante da tricotomia entre professor x instrutor x executor, este estudo adota o termo professor (ou docente) para referir-se àqueles que, independentemente de formação acadêmica, vínculo empregatício e nível de autonomia profissional, assumem um compromisso genuíno com o ensino do inglês, transcendendo a mera instrução técnica. A escolha lexical busca destacar não apenas a função, mas a postura pedagógica, manifesta na prática educativa. Estes *teachers at heart* não provém da faculdade de letras ou dos cursos de licenciatura, porém assumem “sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá” (Tardif, 2003, p. 230), ou seja, o ser professor remete à sua identificação com a profissão escolhida e à sua subjetividade, ou ao seu ponto de vista como agente ativo de sua prática, moldada pelas suas experiências, valores e emoções. Pode-se dizer, também, que este sujeito “possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.” (Tardif, 2003, p. 230).

Mizukami (2000) contribui sobre a teorização do professor ao afirmar que é

o processo pelo qual ele (o professor) atribui significado à educação, ou seja, ao conjunto de crenças, imagens e construtos sobre o que constitui uma pessoa educada, sobre a natureza do conhecimento, sobre a sociedade, sobre formas de aprendizagem, sobre motivação e disciplina dos alunos, dentre outros. As experiências e significados atribuídos aos diferentes eventos, por sua vez, são pessoais: as teorias práticas dos professores, pois, diferem entre si. O ensino, sob esta perspectiva, pode ser considerado como uma atividade prática, guiada por alguma teoria. (Mizukami, 2000, p.152).

Dada a importância da prática na teorização do professor, o profissional do instituto de idiomas será chamado de professor em virtude de seu comprometimento com o ensino de inglês, que se fundamenta na qualidade de sua prática e do significado que a ela atribui, além da capacidade de aprender e refletir, transcendendo a racionalidade técnica e o mero treinamento.

Faz-se refletir, portanto, sobre as características do trabalho do profissional docente no instituto de idiomas lócus deste estudo para melhor aproximá-lo da designação de professor aqui proposta.

2.2 As características do trabalho do professor de inglês em um instituto de idiomas de São Paulo – a interação

Tardif e Lessard (2007, p. 8) enfatizam o fato da docência ser uma profissão de interação humana, “compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana.”. Esta característica é fundamental na atuação do professor de idiomas.

A questão da interação assume papéis diversos no que concerne o ensino de inglês. Em primeiro lugar, uma boa interação professor-aluno é fundamental para o ensino e aprendizagem. Segundo Saad (2023, p. 28), “interações positivas e de apoio entre professor e aluno promovem o engajamento do aprendiz, resultando em maior envolvimento dos estudantes, níveis mais altos de motivação e melhores resultados de aprendizagem.”³. Entretanto, faz-se importante mencionar o aspecto socio-interacional, por vezes subestimado na aprendizagem e aquisição de línguas:

Embora seja possível aprender um novo idioma sozinho, os adultos frequentemente aprendem uma nova língua em contextos sociais, mais

³ “positive and supportive teacher-student interactions promote learner engagement, resulting in increased student involvement, higher levels of motivation, and better learning outcomes.” (p. 28, tradução minha).

comumente em um ambiente de professor e aluno, que exige interação com um parceiro, além de uma leitura sofisticada das intenções do falante. Assim, a necessidade de considerar a sociabilidade como um fator nos estudos de segunda língua (L2) parece evidente. (Verga, Kotz, 2013, p. 4).⁴

A interação em ensino de línguas não é, portanto, apenas bilateral professor-aluno, mas algo que precisa ser motivado, ensinado e praticado entre os alunos, criando uma rede de colaboração mútua entre os envolvidos no processo de aprendizagem. Neste sentido, para ensinar é preciso

Entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações. [...]. É preciso que os alunos se associem, de uma maneira ou de outra, ao processo pedagógico em curso para que ele tenha alguma possibilidade de sucesso. (Tardif, 2003, p. 167).

O instrutor de inglês com abordagem tecnicista tende a concentrar-se em aspectos estritamente técnicos do ensino da língua, como a memorização de regras gramaticais e prática de exercícios repetitivos. O professor do instituto foco desta pesquisa é continuamente capacitado para entender a importância da interação na sua prática de ensino, promovendo uma abordagem educativa abrangente da língua estrangeira. Os princípios pedagógicos que norteiam o ensino e o aprendizado da língua inglesa no lócus desta pesquisa enfatizam sua importância, conforme aponta o item sete, em destaque, no quadro abaixo:

Quadro 3: Princípios Pedagógicos

1. Acreditamos no papel do professor em promover uma sensação de sucesso, criar um ambiente de baixa ansiedade e encarar os erros como janelas para os processos de aprendizagem dos alunos. Acreditamos na importância do monitoramento e do feedback para melhorar a precisão e a produção competente.
2. Acreditamos que os alunos aprendem por meio de tarefas comunicativas que focam no significado e na linguagem relevante para suas necessidades, começando com uma contextualização, passando por práticas controladas, até chegar à produção autônoma.
3. Acreditamos que os aprendizes devam perceber diferentes aspectos da língua e experimentar com eles para promover a internalização do idioma.

⁴ “although it is possible to learn a new language alone, adults often learn a new language in social contexts, most commonly in a teacher—learner setting, which requires interaction with a partner as well as sophisticated reading of a speaker’s intentions. Thus, the necessity to consider sociality as a factor in L2 studies seems striking.” (p. 4, tradução minha).

4. Acreditamos que os alunos precisam de tempo para se preparar e ensaiar, a fim de se expressarem de forma mais precisa, confiante e com verdadeira apropriação linguística.
5. Acreditamos que os alunos precisam de oportunidades para reciclar a linguagem, de modo que possam recuperá-la de exposições anteriores e integrá-la ao seu repertório ativo.
6. Acreditamos que é essencial mantermos um ambiente de fala em inglês na sala de aula. O uso criterioso da língua materna (L1) pode ajudar a reduzir a ansiedade e maximizar o tempo dedicado à exposição ao inglês.
7. Acreditamos em uma abordagem centrada na aprendizagem, onde uma variedade de padrões de interação engaje os alunos e os encoraje a acessar diferentes estratégias para a comunicação autêntica.
8. Acreditamos na importância de ouvir a mensagem que os alunos estão transmitindo, em vez de apenas focar na forma. Ao demonstrar um interesse genuíno em quem os alunos são, estaremos mais conscientes de suas necessidades e faremos com que cada aprendiz se sinta especial e valorizado.
9. Acreditamos em uma preparação minuciosa das aulas, que englobe um profundo conhecimento do conteúdo a ser ensinado, uma visão clara do resultado esperado dos alunos e uma ampla compreensão do público-alvo.
10. Acreditamos que boas práticas de ensino derivam de um desenvolvimento profissional contínuo e de um compromisso constante com o aprendizado e a promoção do aprendizado.

Fonte: departamento pedagógico de um instituto de idiomas de São Paulo. Tradução minha.

A interação no ensino de línguas deve se atentar para o aspecto global e local (glocal). Para tanto, é necessário que o professor esteja atento, no que concerne a interação, ao que é esperado a nível internacional, sem aniquilar as identidades locais. Neste âmbito, o Quadro Comum Europeu de Referência Linguística (CEFR), uma das referências internacionais amplamente utilizadas em ensino de línguas, principalmente em institutos de idiomas, nos fornece informações valiosas em relação à interação.

O CEFR valoriza a interação como uma das habilidades centrais a fim de promover comunicação autêntica e eficaz. A competência comunicativa vai além da gramática e do vocabulário, englobando habilidades interacionais como negociar significados, adaptar-se a diferentes interlocutores e participar de interações reais em contextos variados. Segundo o CEFR, para cada banda de proficiência linguística, um certo nível de habilidade interativa deve ser desenvolvido. O quadro 4 lista as habilidades interacionais associadas a cada nível de aprendizagem.

Quadro 4: Habilidades Interacionais de Acordo com a Banda CEFR

Banda CEFR	Turnos de fala (<i>turn-taking</i>)	Interação sociolinguística
Banda A1 – usuário básico.	Sem descrição	Consegue estabelecer contato social básico usando as formas mais simples de polidez cotidiana, como saudações e despedidas; apresentações; dizer "por favor", "obrigado", "desculpe", etc.
Banda A2 – usuário básico.	Consegue usar técnicas simples para iniciar, manter ou encerrar uma conversa curta. Pode iniciar, manter e encerrar uma conversa simples cara a cara. Consegue chamar a atenção do interlocutor.	Consegue lidar com trocas sociais muito curtas, utilizando formas de polidez cotidiana para saudações e formas de tratamento.
Banda B1 – usuário independente.	Consegue intervir em uma discussão sobre um tema familiar, usando uma frase adequada para tomar a palavra. Pode iniciar, manter e encerrar uma conversa simples cara a cara sobre temas familiares ou de interesse pessoal.	Consegue realizar e responder a uma ampla gama de funções linguísticas, utilizando os exemplos mais comuns em um registro neutro. Tem consciência das convenções de polidez mais relevantes e age de forma adequada.
Banda B2 – usuário independente.	Consegue intervir adequadamente em uma discussão, explorando a linguagem apropriada para isso. Consegue iniciar, manter e encerrar um discurso de forma adequada com turnos de fala eficazes. Pode iniciar um discurso, tomar sua vez quando apropriado e encerrar a conversa quando necessário, embora nem sempre o faça de forma elegante. Consegue usar frases feitas (por exemplo, "Essa é uma pergunta difícil de responder") para ganhar tempo e manter a vez enquanto formula o que deseja expressar.	Consegue manter interações com falantes da língua-alvo sem os divertir ou irritar involuntariamente, nem exigir que eles ajam de forma diferente do que fariam com outro falante proficiente.
Banda C1 – usuário proficiente.	Consegue selecionar uma frase adequada de uma gama disponível de funções discursivas para introduzir seus	Consegue ajustar seu nível de formalidade (registro e estilo) para se adequar ao contexto social: formal,

	comentários de forma apropriada, a fim de tomar a palavra ou ganhar tempo e manter a vez enquanto pensa.	informal ou coloquial, conforme apropriado, e manter um registro consistente. Consegue estruturar comentários críticos ou expressar desacordo de forma diplomática.
Banda C2 – usuário proficiente.	Mesma da banda C1.	Consegue mediar de forma eficaz e natural entre falantes da língua-alvo e membros de sua própria comunidade, levando em consideração diferenças socioculturais e sociolinguísticas. Compreende praticamente todas as implicações sociolinguísticas e socioculturais do uso da língua por falantes proficientes e pode reagir de acordo.

Fonte: a autora, baseado no documento The CEFR illustrative descriptor scales: communicative language competences, <https://www.coe.int/>
Tradução minha com auxílio do ChatGPT.

A BNCC (Brasil, 2018), referência nas escolas regulares, ao propor o ensino de inglês como língua franca, ou a língua de contato entre os falantes de um mundo plural e globalizado, inclui a interação como uma das habilidades a ser desenvolvida na aprendizagem de inglês para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. A correlação entre BNCC (local) e CEFR (global) é relevante e evidente. Quadro 5 mostra os pontos de convergência entre os dois documentos.

Quadro 5: Correlações CEFR – BNCC

CEFR	BNCC
Banda A1: Consegue estabelecer contato social básico usando saudações e expressões simples de polidez.	EF06LI01 - Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.
Banda A2: Consegue iniciar, manter ou encerrar uma conversa curta, utilizando técnicas simples.	

Banda A2: Consegue lidar com trocas sociais curtas e responder de forma simples. Banda B1: Consegue intervir em discussões sobre temas familiares e de interesse pessoal.	EF06LI02 - Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.
Banda A2: Consegue iniciar e manter conversas simples em interações face a face. Banda B1: Consegue participar de discussões e responder a uma gama de funções linguísticas em um registro neutro.	EF07LI01 - Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.
Banda B1: Consegue usar expressões familiares em um registro neutro e intervir com frases apropriadas. Banda B2: Consegue usar frases feitas para ganhar tempo e manter o turno de fala.	EF08LI02 - Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.
Banda B2: Consegue formular argumentos e encerrar discussões de forma adequada. Banda C1: Consegue expressar desacordos diplomaticamente e ajustar o nível de formalidade.	EF09LI01 - Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.

Fonte: a autora

Independente do documento usado para nortear o ensino de inglês, o desenvolvimento da habilidade interacional mostra-se relevante. Neste sentido, o aprendizado da língua inglesa está atrelado à colaboração mútua entre aluno-professor e aluno-aluno, captando ‘‘a natureza profundamente social do agir educativo’’ (Tardif, 2003, p. 167) e proporcionando uma educação em língua estrangeira de caráter formativo. O professor que entende o ensino de inglês enquanto interação, para além de regras linguísticas, exerce uma função que transcende o de instrutor de idiomas. No contexto do instituto de idiomas em estudo, onde a interação é valorizada como prática de ensino, cada indivíduo que assume a função de ensinar deve ser

valorizado como professor.

A interação é um dos conceitos que caracteriza o trabalho do professor neste estudo. A seguir, discute-se a importância da reflexão como uma qualidade essencial no exercício da docência.

2.3 As características do trabalho do professor de inglês em um instituto de idiomas de São Paulo – a reflexão

O ensino de inglês tem passado por diversas mudanças que abarcam métodos e abordagens de ensino, integração tecnológica e ensino de inglês como língua franca. A reflexão docente é, portanto, essencial pois permite aos professores examinarem sua prática, avaliarem a eficácia do ensino e aprendizagem e adaptarem suas estratégias para melhor atender às necessidades de um ensino formativo e melhor agir em “contextos instáveis, indeterminados e complexos.” (Alarção, 1996, p.14).

Por meio da reflexão, o docente pode extrapolar os padrões da racionalidade técnica, auxiliando-o a organizar e verbalizar seu conhecimento tácito, muitas vezes difíceis de descrever, e aliá-lo ao conhecimento científico e técnico, levando-o, possivelmente, à aquisição de novos conhecimentos.

Schön (1983) cunhou conceitos sobre a reflexão aplicáveis no contexto em análise desta dissertação, a saber: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

O conhecimento na ação refere-se ao conhecimento tácito e intuitivo que os professores utilizam durante a prática. É o saber da prática, muitas vezes automático e não consciente. No contexto de institutos de idiomas, onde grande parte dos profissionais não provém de uma formação da área, o conhecimento na ação é de extrema importância pois é, geralmente, o que guiará o fazer do professor em sala de aula. A reflexão na ação ocorre quando o professor reflete sobre o que está fazendo enquanto age. É um processo imediato, no qual o docente ajusta sua ação em resposta a situações imprevistas ou problemas que surgem durante a prática. Em métodos ou abordagens diretivos de ensino de línguas, a reflexão na ação normalmente não é incentivada pois esta permite ao professor sair do roteiro e mudar sua estratégia de ensino para potencializar o aprendizado.

A reflexão sobre a ação acontece após a prática, quando o professor analisa e avalia o que foi feito, identificando o que funcionou bem e o que poderia ser melhorado. Finalmente, a

reflexão sobre a reflexão na ação vai um passo além, envolvendo uma análise mais profunda e metacognitiva. O professor reflete não apenas sobre suas ações, mas também sobre o processo de reflexão, permitindo uma compreensão mais ampla dos padrões de pensamento e comportamento, contribuindo para o desenvolvimento profissional contínuo. A reflexão é um componente importante do processo de raciocínio pedagógico, proposto por Shulman (1987). Por meio do ato de refletir, o professor pode atingir novas compreensões sobre sua prática, alargando sua base de conhecimento para a docência. As contribuições de Shulman serão exploradas no capítulo 3.

No instituto de idiomas lócus desta pesquisa, os professores são motivados a refletir em variados momentos, como será mostrado a seguir.

O princípio pedagógico número 10, disponibilizado anteriormente, prevê uma “preparação minuciosa das aulas, que englobe um profundo conhecimento do conteúdo a ser ensinado, uma visão clara do resultado esperado dos alunos e uma ampla compreensão do público-alvo.” (Princípios Pedagógicos). Esta preparação tem o auxílio de um guia de aula detalhado, chamado de *Reflective Teaching Notes (RTNs)*, que visa auxiliar o professor em sua preparação e organização das atividades a serem ministradas em sala de aula. Este roteiro de aula, entretanto, é passível de alterações. O professor é motivado a refletir sobre o propósito das atividades e fazer modificações que atendam aos perfis e necessidades dos alunos. O quadro 6 mostra trechos de *RTNs*. A coluna *reflexão* encoraja o professor a refletir durante a preparação de sua aula, provendo-lhe recursos para uma melhor compreensão de seu conhecimento tácito e para sua reflexão na ação.

Quadro 6 – Reflective Teaching Notes

Objetivos / Procedimentos	CEFR	Recursos	Reflexão
Desenvolvimento de habilidades – conversação – <i>Dress Code</i> Conscientização / Apropriação Mostre aos alunos o vídeo sugerido para que analisem como seria uma versão brasileira / local do mesmo. Direcione os alunos ao material de apoio <i>Language & Culture – Dress for Success Activity 1 (1)</i> para discussão do conteúdo	Capaz de compreender programar televisivos sem muito esforço. Capaz de usar a língua inglesa de forma flexível e eficaz para fins acadêmicos, sociais e profissionais.	Video: https://youtu.be/ICEvZWvmDbg Material de apoio <i>Language & Culture – Dress for Success Activity 1 (1)</i>	Quão desafiador pode ser um áudio autêntico para os alunos? Quais estratégias de compreensão podem ser ensinadas Quais competências podem ser desenvolvidas nos alunos ao compararem o vídeo com a cultura local?

proposto			
Incentive os alunos a usarem a língua alvo estudada na plataforma.			
<i>You are what you look like</i> Autonomia Direcione os alunos para o material de apoio <i>Language in Use & Speaking Discussion 2</i> pág. 9. Pergunte aos alunos se eles acham importante vestir-se de forma elegante e ter uma aparência cuidada no mundo corporativo. A mesma pergunta pode ser aplicada a adolescentes, quando vão a festas ou buscam um estágio Direcione os alunos à atividade 2 do material de apoio <i>Language in Use & Speaking Discussion 2</i> (página 9) e peça que façam a atividade proposta. Como <i>follow-up</i>, direcione-os à atividade 3 da página 10.	Capaz de expressar-se com fluência e espontaneidade, sem hesitações evidentes. Capaz de usar a língua inglesa de forma flexível e eficaz para fins acadêmicos, sociais e profissionais.	Material de apoio – <i>Language in Use & Speaking Discussion 2</i> págs 9, 10.	Que adaptações podem ser feitas para alunos avançados / jovens?
<i>Social Media Influencers</i> Apropriação / Autonomia Identidade / Discurso Diga aos alunos que eles irão expressar suas opiniões sobre alguns influenciadores atuais de diferentes mídias sociais. Direcione os alunos ao material de apoio <i>Language & Culture</i> pag. 13 e introduza a atividade. Deixe-os conversar sobre os influenciadores mostrados nas páginas 14, 15 e 16 do material de apoio <i>Language & Culture</i>.	Capaz de expressar-se com fluência e espontaneidade, sem hesitações evidentes. Capaz de usar o idioma de forma flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais.	Material de apoio <i>Language & Culture</i> pags 13, 14, 15, 16.	Se você optar por uma atividade <i>jigsaw</i>, quais competências os alunos podem desenvolver ao participar desse tipo de atividade? Os alunos terão tempo para organizar suas ideias antes de compartilhá-las com os colegas? Como os alunos podem se beneficiar desse tempo para organizar as ideias?

Fonte: a autora (tradução minha)

A reflexão pré-aula objetiva auxiliar o professor em diversas frentes. Em primeiro lugar, ajuda-o a lidar com a imprevisibilidade da sala de aula e a pensar em um repertório de respostas e estratégias que poderão ser utilizadas durante a reflexão na ação. Este momento de reflexão visa, igualmente, acionar o conhecimento tácito do docente, que poderá ser utilizado, de forma mais consciente, na reflexão na ação. Ademais, auxilia-o no desenvolvimento, por meio de reflexão pré-aula, de uma flexibilidade pedagógica, tornando-o mais apto a fazer ajustes durante as aulas para responder às necessidades dos alunos de forma mais efetiva. Neste sentido, a reflexão pré-aula objetiva preparar o professor para duas dimensões da reflexão na ação: *rapid reflection* e *repair*. De acordo com Nono (2005), no *rapid reflection*

os professores refletem imediatamente e automaticamente durante sua atuação em sala de aula. (...) embora esse nível seja caracterizado pela rotina e atuação automática, nem todos os professores possuem a mesma resposta imediata frente a situações similares. A segunda dimensão da reflexão — *repair* — acontece ainda no nível da reflexão na ação (SCHÖN, 1992), mas envolve uma pequena pausa para pensar e buscar elementos que orientam o professor a agir ou não automaticamente. (Nono, 2005, p. 85).

A reflexão durante a preparação de aula visa, igualmente, auxiliar o professor a fazer uma conexão entre teoria e prática. Os exemplos do quadro 6 propõem mostram perguntas reflexivas: *Quão desafiador pode ser um áudio autêntico para os alunos? Quais estratégias de compreensão podem ser ensinadas?* Estas perguntas visam encorajar o professor, dentre outras coisas, a mobilizar o seu conhecimento teórico sobre o ensino da habilidade de compreensão oral, algo recorrente na literatura especializada de ensino de inglês. O intuito não é reduzir a prática do professor ao racionalismo técnico e à aplicação de teorias descontextualizadas e, sim, integrar teoria com o contexto e a prática profissionais, a fim de dotar o docente de “variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que [...] compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si próprios como profissionais.” (Pimenta, 2005, p. 24).

As perguntas norteadoras do pré-aula também podem ser utilizadas no momento de reflexão sobre a ação. Há, pelo menos, dois momentos formais no ano letivo em que o professor tem sua aula observada e, posteriormente, é incentivado a refletir sobre a prática por meio de uma conversa com o observador que, na maioria dos casos, é o formador de professores. Deste olhar em retrospectiva, elabora-se, conjuntamente, um plano de ação a ser desenvolvido pelo professor, baseado em necessidades individuais para fomentar seu desenvolvimento contínuo e a melhoria do ensino. O plano de ação não é algo fixo ou imutável, mas o início de um processo

de investigação da prática. É importante salientar que não há a cultura de comunidades investigativas para o desenvolvimento do professor, conforme propõe Cochran-Smith (2016) e, portanto, a reflexão sobre a prática não é inteiramente sistematizada. Ela norteia, por meio do plano de ação, futuras ações e reflexões, motivando o professor a criar novos raciocínios, explorar diferentes perspectivas, ampliar sua compreensão da teoria e da prática, e buscar soluções para os desafios inerentes ao ensino e à aprendizagem. Neste sentido, o plano de ação abre as portas para o processo de reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão sobre a ação, entretanto, precisa ir além da análise da prática. Se a docência é uma profissão de relações humanas, atrelada ao trabalho com o outro, com um grupo de alunos, a reflexão deve abarcar esta característica do trabalho docente. Para Tardif e Moscoso (2018),

o professor não só deve refletir sobre sua prática, mas também sobre a reflexão dos outros, sobre as práticas dos outros, sobre o modo como os outros recebem sua prática e refletem a partir dela, de maneira simultânea. (...) a reflexão não é um exercício de uma consciência privada, nem um diálogo com sua prática; ela constitui uma reflexão social em sentido estrito: quando um professor ensina, tudo o que diz e faz é visto pelos outros e, em troca, os outros devem aceitar se coordenar e se ajustar ao dizer e fazer para torná-los possíveis. Em outros termos, a reflexão profissional do ensino se caracteriza pelas dimensões reflexivas e interativas do trabalho. (Tardif; Moscoso, 2018, p.406).

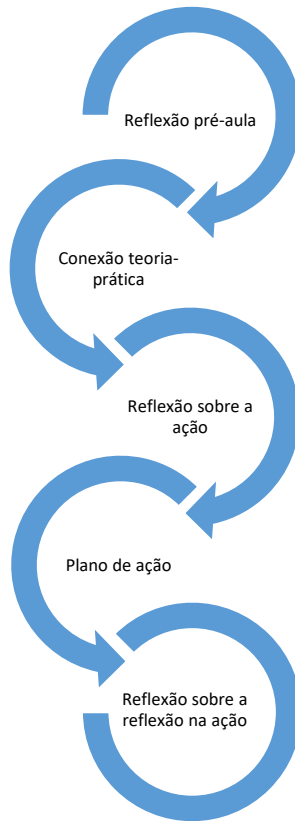
Refletir na ação ou sobre a ação deve contemplar, portanto, a atuação sobre o outro. O olhar para o aluno como agente principal da prática docente torna-se fator primordial nos momentos de reflexão. As perguntas reflexivas pré-aula direcionam, em vários momentos, o foco para o aluno, assim como o relatório de observação de aulas, que enfatiza o papel do discente como sujeito atuante, e não apenas mero receptor, das ações docentes⁵. A reflexão do professor, portanto, está vinculada à sua interação com o grupo de alunos e não apenas às suas habilidades técnicas ou conhecimento teórico de ensino de línguas. Em outras palavras, o ensino vai além de uma prestação de serviço tecnicamente perfeita ou uma mera transmissão de conhecimento e os diferentes momentos de reflexão devem levar isto em consideração.

A reflexão é um componente importante na formação dos professores do instituto lócus desta pesquisa. O fato dos docentes serem motivados a refletir e, em escala menor, iniciar um movimento de investigação de suas práticas, os diferenciam de instrutores ou profissionais que empregam técnicas, abordagens e metodologias fixas. A figura 3 mostra os diferentes

⁵ Para excertos dos relatórios de observação de aula, checar **Anexo A – Relatório de Observação de Aula**

momentos que permitem aos professores uma reflexão de sua prática:

Figura 3: Momentos de Reflexão do Professor



Fonte: a autora

Acredito ser importante ressaltar que a base do modelo schoniano de reflexão utilizado neste contexto é passível de aprimoramento. Em primeiro lugar, deve-se cuidar para a reflexão não se tornar um *checklist* de ações feitas ou a fazer, impostas por terceiros e atrelada a manuais ou relatórios. O contexto do professor lócus desta pesquisa é variado e, em muitos casos, precisa-se de uma iniciação ou direcionamento à reflexão. As perguntas reflexivas pré-aulas, as observações de aulas e o relatório pós-observação visam sistematizar um pouco melhor o processo reflexivo do docente. A falta de orientação para a reflexão pode levar a resultados bastante diversos, conforme questionam Tardif e Moscoso (2018):

um professor que reflete sobre sua prática ou em sua prática, em que ou sobre o que reflete? O que faz sobre as encruzilhadas éticas e políticas de seu trabalho, os conteúdos de ensino, as relações com os alunos, as dificuldades na gestão da aula, as desigualdades escolares? (Tardif; Moscoso, 2018, p. 392).

Por outro lado, guiar o professor em sua reflexão pode ser entendido como uma forma de tirar-lhe a autonomia do processo em si. Neste contexto, o formador terá um papel crucial para a sistematização da reflexão, para o enfoque adequado da subjetividade do professor a fim de equilibrar a reflexividade, o desenvolvimento profissional e a melhoria contínua do ensino e aprendizagem.

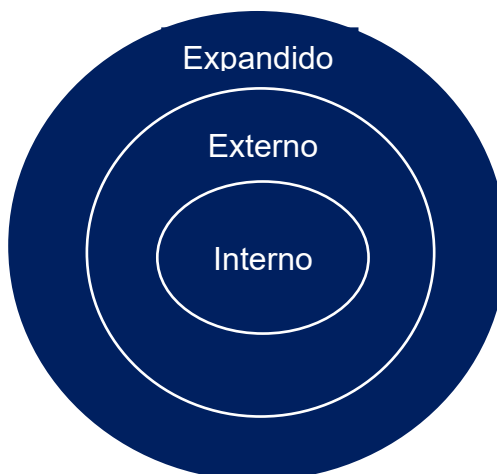
A reflexão, de qualquer forma, diferencia, a meu ver, o professor do instrutor, além de ser um componente formativo na ação do docente. A formação dos professores será discutida a seguir, com ênfase nos saberes mais significativos para a carreira do docente no contexto em análise.

2.4 As características do trabalho do professor de inglês em um instituto de idiomas de São Paulo – a formação

A formação do professor de inglês tem sido impactada pela mudança do status da língua inglesa no mundo, o surgimento de abordagens menos normativas e a consequente necessidade de professores mais autônomos, reflexivos e críticos.

No que concerne ao status da língua inglesa, Kachru (1985) representou os falantes de inglês no mundo em três círculos concêntricos, conforme figura 4:

Figura 4: Círculos de Kachru



Fonte: a autora, baseado em Crystal (2003, p. 54)

O círculo interno, menor, representa os países que têm o inglês como sua primeira língua – Estados Unidos, Inglaterra, Irlanda, Austrália, Nova Zelândia, Canadá. O círculo externo, um

pouco maior, refere-se aos países de colonização britânica na Ásia e África, onde o inglês tornou-se uma segunda língua institucionalizada em um contexto bilingue ou multilíngue, sendo Índia, Singapura e Nigéria exemplos de países que se encaixam nesta categoria. Finalmente, o círculo estendido engloba os países que têm o inglês como língua estrangeira, representando a maior parte dos falantes de inglês no mundo. Crystal (2002), alinhado com a representação de Kachru, estipulou que aproximadamente um quarto da população mundial é fluente ou competente na língua inglesa, sendo que uma quantidade pequena desses falantes é de nativos. Embora a estrutura de Kachru seja útil para compreender a disseminação do inglês, o modelo dos três círculos é passível de críticas uma vez que representa uma visão colonial, estática e homogênea dos falantes de inglês no mundo. O próprio círculo interno, de falantes nativos, é composto por variações⁶ no uso da língua nativa, extrapolando a restrição fechada do círculo. Podemos representar o círculo de Kachru de forma mais fluída, enfatizando a mobilidade do inglês no mundo:

Figura 5 – Falantes de Inglês no Mundo



Fonte: a autora. Imagem criada pelo Chat GPT.

Na metáfora visual acima, visio representar os falantes de inglês no mundo de forma mais heterogênea. As ondas fluidas e interconectadas simbolizam os falantes ao redor do mundo que utilizam o inglês para se comunicar além de suas fronteiras. Cada curva, sobreposição e

⁶ O uso do termo variação deriva dos estudos de Seidlhofer (2011), que enfatiza a diferença de variedades e variação linguística. Para a autora, variedade linguística refere-se a como formas linguísticas se adequam às normas, ao passo que variações expõem recursos linguísticos para produção de significado.

direção dessas ondas reflete a diversidade de contextos culturais, sociais e profissionais no qual o inglês circula. Espalhados por toda a imagem, os círculos de diferentes tamanhos representam as variações do inglês no mundo. Essas variações coexistem, influenciando-se mutuamente em um movimento constante, assim como os elementos visuais da figura.

O inglês é usado, portanto, de forma ampla, heterogênea e globalizada entre falantes ao redor do mundo. Isto tem impactado o ensino e a aprendizagem do idioma, e a formação de professores.

Um dos principais impactos, e possivelmente o mais perceptível, foi a substituição da denominação inglês como língua estrangeira (EFL, do inglês *English as a foreign language*; ILE, em português), que se baseia em modelos de falantes nativo, para ensino de inglês como língua franca (ILF), priorizando a inteligibilidade ao invés da prescrição normativa. O conceito de língua franca, entretanto, extrapola o terreno da inteligibilidade e negociação de significados. Um dos estudos seminais na área é de Seidlhofer (2011, p. 7), para quem ILF refere-se a “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para quem o inglês é o meio de comunicação escolhido”⁷, incluindo falantes do círculo interno, geralmente marginalizados em outras definições de ILF. Para a autora, os falantes de ILF moldam o inglês de forma criativa para atender necessidades comunicativas imediatas, integrando a língua inglesa a uma construção identitária. Dessa forma, não há prescrições normativas para o ILF, uma vez que a funcionalidade da língua para negociação de significados é mais relevante que formas e regras. Em relação ao ensino de ILF, Seidlhofer argumenta a necessidade de repensar os objetivos e os processos de aprendizagem de inglês, em consonância com Shimazumi (2017, p. 23), que propõe que “programas de formação de professores para ministrarem ELF (ILF) sejam modificados de forma a contemplarem as características e competências exigidas por esta abordagem”. Ainda no âmbito de formação de professores para ILF, Gimenez et al. (2015) salientam a necessidade dos professores

se desfazerem de práticas históricas no ensino de línguas em que há um hábito já construído e arraigado de priorizar, entre outros aspectos, formas de ensino do inglês pautadas exclusivamente no modelo do falante nativo em detrimento do não nativo, práticas de ensino que primam por um ensino de estruturas linguísticas e que colocam a função comunicativa da língua em segundo plano. (Gimenez et al., 2015, p. 608).

⁷ “any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice” (p. 7, tradução minha).

Apesar dos estudos de ILF estarem presentes há mais de 10 anos nas áreas de linguística e ensino de inglês, a sua implementação em sala de aula não é de fácil aplicabilidade. Ainda que a BNCC (Brasil, 2018) e o instituto lócus desta pesquisa optem pelo ensino de ILF, desfazer práticas históricas, conforme proposto acima, é demorado e esbarra em aspectos culturais em relação ao ensino de inglês, ainda muito mais voltado ao ensino de ILE, com foco em estruturas linguísticas, material didático e avaliações pouco adaptados ao ILF, expectativas dos alunos que tendem a associar qualidade de ensino a professores nativos e baixa formação docente no que concerne ILF.

Assim como o *status* da língua inglesa passou por transformações, os métodos e abordagens para ensino de inglês sofreram, igualmente, mudanças significativas, influenciando o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Uma forma didática de analisar os métodos é por meio de uma organização histórico-ocidental, linear, conforme proposto por Richards e Rogers (2001), Larsen-Freeman (2000) e Brown (2006). O quadro abaixo resume, a meu ver, os métodos que mais incisivamente influenciaram as práticas de professores de inglês no Brasil:

Quadro 7: Métodos de aprendizagem de língua estrangeira

Método	Descrição	Período	Visão de língua	Visão de aprendizagem
Método de gramática e tradução	Foco em regras gramaticais e tradução de textos. Comunicação oral não é priorizada.	Séc. XIX	A língua é vista como um conjunto de regras a serem memorizadas.	Aprendizagem ocorre por meio de memorização de regras e tradução de textos complexos.
Método direto	Foco em comunicação oral. Gramática aprendida de forma indutiva.	Final do séc. XIX e início do XX.	A língua é vista como uma ferramenta para comunicação oral.	Aprendizagem ocorre por meio de imitação e prática oral. Aulas conduzidas na língua estrangeira.
Método audiovisual	Foco na compreensão e produção orais. Enfatiza a precisão e a maestria nativa do idioma.	Meados séc. XX	A língua é vista como um sistema de comunicação em contextos reais.	Visão behaviorista da aprendizagem, que ocorre por meio de repetição e formação e hábito.
Métodos com abordagens comunicativas	Foco no uso prático do idioma em situações reais de comunicação.	Final séc. XX	Língua é vista como meio de interação social, em situações reais de comunicação.	Aprendizagem ocorre por meio de tarefas significativas e reais.

Fonte: a autora, baseada em Brown (1994).

Conhecer os métodos e abordagens de ensino de línguas é importante para a formação do professor uma vez que auxiliam na ordenação das tendências em diferentes épocas, norteando escolhas mais informadas para maximizar o ensino e a aprendizagem ou proporcionando melhor entendimento dos métodos e abordagens de escolas ou institutos de idiomas. Entretanto, eles não estão isentos de discussões e críticas, principalmente pelo fato de não permitirem autonomia e criticidade do professor para adaptações ao ensino e aprendizagem locais. Além do mais, os métodos propõem um ensino de cima para baixo, ou *top-down*, no qual os teóricos produzem o conhecimento e os professores o consomem e o aplicam. Diante deste contexto, Kumaravadivelu (2001) foi um dos propulsores da pedagogia do pós-método, com o objetivo de:

(a) facilitar o avanço de uma educação linguística sensível ao contexto, baseada em uma compreensão genuína das particularidades linguísticas, socioculturais e políticas locais; (b) romper a relação de papéis cristalizada entre teóricos e praticantes, permitindo que os professores construam sua própria teoria da prática; e (c) aproveitar a consciência sociopolítica que os participantes trazem consigo, a fim de auxiliar em sua busca pela formação de identidade e transformação social. (Kumaravadivelu, 2001, p. 537).

Para Kumaravadivelu (2001), o pós-método está baseado em um sistema tridimensional de três parâmetros pedagógicos: particularidade, praticidade e possibilidade. O parâmetro da particularidade propõe que qualquer ensino relevante deve ser sensível a fatores locais, considerando um grupo específico de professores e de alunos, que buscam “um conjunto específico de objetivos dentro de um contexto institucional particular, inserido em um meio sociocultural específico⁸.” (Kumaravadivelu, 2001, p. 538). O parâmetro da praticidade visa estreitar a dicotomia teoria-prática. Para o autor, as teorias profissionais, desenvolvidas pelos acadêmicos, deveriam dar mais espaço às teorias pessoais, desenvolvidas pelos professores em sua prática diária e local, constantemente aprimorada pela reflexão. Neste aspecto, Tardif (2003), com uma visão educacional mais ampla, para além do ensino de idiomas, corrobora o princípio de praticidade de Kumaravadivelu, ao refletir sobre o fato de os professores serem vistos como “aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, na maioria das vezes, fora da prática do ofício do professor.” (Tardif, 2003, p. 235). Finalmente, o parâmetro da possibilidade enfatiza a importância de valorizar as experiências que os participantes trazem para a sala de aula e criar possibilidades para a criação

⁸ “to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu.” (p. 538, tradução minha).

de uma identidade como falante de língua estrangeira.

Em face das características do pós-método, Kumaravadivelu (2003, p. 545) propõe princípios norteadores para o ensino de língua estrangeira, que visam orientar os professores a “gerar suas próprias microestratégias ou técnicas de sala de aula específicas para a situação e baseadas em necessidades.⁹”. Estes princípios estão resumidos abaixo:

1. Maximizar as oportunidades de aprendizagem.
2. Minimizar discrepâncias perceptivas, ou seja, a intenção do professor x a percepção do aluno.
3. Facilitar interação em sala de aula.
4. Promover autonomia do aprendiz.
5. Incentivar a conscientização linguística.
6. Ativar heurísticas intuitivas, ou seja, prover possibilidades para que os alunos façam inferências sobre o uso da língua.
7. Contextualizar o *input* linguístico.
8. Integrar as habilidades linguísticas.
9. Promover relevância social do que é aprendido em sala de aula.
10. Estimular a conscientização cultural.

Oliveira (2014) questiona o que há de novo nos princípios do pós-método uma vez que se assemelham às abordagens comunicativas e se o fato do sistema tridimensional de Kumaravadivelu não ser uma espécie de método enrustido. Acredito serem questionamentos válidos, mas, no meu ponto de vista, princípios são menos diretivos, promovem uma maior autonomia do professor, fomenta o pensamento crítico do docente e instiga a reflexão de suas práticas.

É neste contexto do *status* de inglês como língua franca e dos princípios que norteiam o pós-método que os professores são formados e capacitados em momentos de pré-serviço e de formação continuada no instituto lócus desta pesquisa. É uma capacitação que vai além do treinamento de um método diretivo de regras fixas e manuais prontos. Isto, na minha concepção, diferencia o instrutor do professor. Considero importante salientar que o ensino de inglês como

⁹ “generate their own situation-specific, need-based microstrategies or classroom techniques” (p.545, tradução minha).

língua franca e baseado em princípios de forma alguma isenta o professor de estudar e se especializar e de ser proficiente na língua. Ao contrário, é o conhecimento, unido de uma boa formação e capacitação, que possivelmente permitirão aos professores ultrapassarem a barreira da mera aplicação de teorias para se tornarem coagentes de conhecimento, ou como propõe Tardif (2003, p. 237), atores de sua subjetividade “cujas práticas são portadoras de saberes.”

Objetivei discutir, neste capítulo, o que diferencia, na minha visão, o professor do instrutor, mesmo que este não tenha a formação universitária para sua atuação em sala de aula. Acredito que interação, reflexão e formação contribuem para que professores atuem de forma mais consciente como educadores de língua inglesa, conforme sugere Celani (2010).

As reflexões feitas até aqui estão intimamente relacionadas aos formadores de professores de inglês, foco desta pesquisa. É fundamental que estes compreendam a visão de língua, ensino e aprendizagem inerentes ao seu contexto para que sua atuação fomente uma formação alicerçada na prática, na reflexão, na formação de indivíduos locais, no ensino formativo-instrumental e em princípios pedagógicos que desenvolvam a autonomia do professor. Entender o contexto e o papel do professor com quem atua integram a base de conhecimento dos formadores, alimentando, assim, respostas à minha pergunta de pesquisa.

A seguir, direciono o estudo para o formador e os demais saberes necessários à sua atuação. O capítulo 3 focará neste profissional, tema central desta pesquisa.

CAPÍTULO 3 – O FORMADOR

Compreender o contexto em que o professor de inglês desempenha suas atividades é fundamental para a atuação do formador, conforme analisado no capítulo 2. Faz-se necessário, agora, um estudo do formador, foco desta pesquisa, e como sua base de conhecimento é construída para que sua prática seja eficiente, colaborativa e capaz de contribuir para a formação de um profissional docente reflexivo e autônomo.

3.1 A formação do formador de inglês

Para falar do formador no instituto lócus deste estudo, deve-se, primeiramente, entender o que é ser formador em um contexto mais amplo. Em pesquisas sobre o formador de formadores, este profissional é, geralmente, aquele que atua nos cursos de licenciatura, formando futuros professores. O formador, segundo Fiorentini e Oliveira (2013), é um campo de estudo pouco explorado, a despeito de sua importância na formação do docente. Concernente ao ensino de inglês, Moretti (2014), em seus estudos, argumenta que a formação de professores em licenciaturas de línguas estrangeiras percorreu diferentes paradigmas, do mais técnico ao mais reflexivo, exigindo flexibilidade do formador:

Durante o percurso dos nossos estudos entendemos que as concepções por trás desses paradigmas partem de um extremo mais técnico, reducionista, restrito e prático para um outro mais reflexivo, abrangente, amplo e prático-teórico. As funções e as exigências sobre os professores, sobre as escolas e sobre os alunos mudam de um movimento mais passivo, receptor de conteúdos externos, para um movimento mais implicativo, engajado nas possibilidades de intervenções no mundo, isto é, caminhamos de um ponto menos criativo para um ponto onde quase tudo é possível desde que permita a aprendizagem. (Moretti, 2014, p. 22).

Leffa (2008), ao refletir sobre a formação de professores de inglês, enfatiza que se deve pensar em que tipo de professor pretende-se formar: o da racionalidade técnica, conhecedor de conceitos teóricos, ou o da racionalidade prática, reflexivo e capaz de correlacionar teoria e prática. O formador, portanto, deve estar alinhado com a proposta formativa do curso no qual atua, o que nem sempre ocorre, conforme ressaltam Brossi, Furio e Tonelli (2020), em seus estudos sobre currículo e formação de professores de inglês. As autoras enfatizam a contradição entre o discurso sobre a importância de certas áreas na formação de professores e a prática efetiva, revelando que os formadores tendem a se limitar aos conteúdos já consolidados em suas disciplinas, não alinhando a formação docente às demandas reais da profissão e às mudanças curriculares.

Outras preocupações em relação à formação de professores de língua estrangeira foram levantadas por Ialagoa e Duran (2008), para quem a breve duração de programas de licenciatura e o enfoque em aspectos pedagógicos gerais, ministrados por pedagogos, impactam na formação docente:

[...] no curto espaço de tempo de uma graduação, não é possível conceber que os alunos venham a obter um profundo conhecimento do conteúdo (content knowledge), ou seja, um alto nível de proficiência da língua. Esta competência precisa, necessariamente, ser alcançada em outro momento e espaço. Mas a graduação poderia ocupar-se mais detidamente sobre questões do domínio da língua enquanto objeto de aprendizagem (pedagogical content knowledge), ao discutir a dimensão do conhecimento para o ensino, não no sentido do saber pedagógico generalizado como tratado nas aulas de prática de ensino, mas numa discussão de teorias de aprendizagem e didáticas próprias para o ensino da língua estrangeira, buscando respaldo nas ciências da linguística e da linguística aplicada. (Ialagoa; Duran, 2008, p. 63).

Celani (2000), igualmente, destaca a necessidade de refletir sobre as licenciaturas em línguas, e a importância de incluir, desde o início da formação, momentos de reflexão sobre o processo de aprendizagem dos graduandos, bem como sobre seu papel futuro no ensino de línguas em contextos sociais diversos. Para que isso ocorra, os próprios formadores devem ter uma postura reflexiva e investigativa de sua prática, algo nem sempre valorizado no mundo acadêmico devido a questionamentos sobre seu rigor científico (Cochram-Smith, 2005)¹⁰.

Os formadores nos cursos de licenciatura, portanto, precisam, tal como os professores, se profissionalizarem e se desenvolverem na prática. Crecci (2016), em sua tese de doutorado, discorre sobre a profissionalidade do formador. Para a pesquisadora, profissionalidade refere-se aos “elementos do trabalho que constituem o conhecimento, as habilidades e os procedimentos que os professores utilizam em seu trabalho.” (Crecci, 2016, p. 67). Ao analisar diversos autores, a autora conclui que a atuação do formador envolve conflitos e dilemas, e que o formador-investigador – o profissional que prioriza a docência, usando a pesquisa como suporte para a atuação - deveria ser a base dos cursos de licenciatura.

Esta breve análise do formador de professores de inglês em cursos de licenciatura revela desafios que também se aplicam ao contexto do instituto de idiomas lócus desta pesquisa. Se, na formação universitária, os desafios perpassam as áreas do domínio linguístico-pedagógico, crítico-reflexivo e de adaptação curricular, o mesmo acontece no instituto de idiomas. Ademais,

¹⁰ Segundo Cochram-Smith (2005), “there is now more research about teacher education being conducted by teacher educators themselves than at any previous time. On the other hand, in certain contexts, this research is discounted because it is judged not rigorous or because it does not generalize across contexts.” (p. 219)

o formador nesse espaço enfrenta o desafio de preparar docentes para um ensino que muitas vezes prioriza resultados imediatos, como fluência conversacional, sem abandonar a teoria, a prática reflexiva e o desenvolvimento profissional contínuo. Como articular, então, a profissionalidade do formador nesse cenário? Qual a base de conhecimento necessária para esse formador?

3.2 A profissionalidade do formador no lócus da pesquisa

O formador no lócus desta pesquisa, apesar dos desafios análogos, não é o professor universitário descrito acima. Ao contrário, na maioria das vezes esses formadores advêm de outras áreas e adquirem o seu conhecimento na prática. Muitos se destacam como professores, se profissionalizam em seus saberes técnicos, teóricos, pragmáticos e afetivos e tornam-se formadores, com a missão de formar e educar colegas docentes. É comum que busquem certificações ou diplomas internacionais como TKT, CELTA ou DELTA que, embora ampliem o repertório metodológico e teórico, tendem a adotar uma abordagem mais normativa, aproximando-se mais de um modelo de treinamento do que de uma formação crítica e reflexiva. Nomear este profissional de formador, até o momento, é uma escolha lexical prática, sem o objetivo de igualá-lo ao professor-formador universitário. Imbernón (2006) revisita o conceito de assessoria / assessor pedagógica, atribuindo-lhe significados que se correlacionam com o trabalho do formador estudado nesta pesquisa.

Para o autor (2006, p. 88), “a figura do assessor provém da mesma prática que o professor e tem um conceito de ajuda entre iguais.”, e não de especialista infalível. Imbernón defende a ideia de assessor como amigo crítico, não prescritivo, oferecendo apoio reflexivo para que o professor analise sua prática e supere desafios pessoais e institucionais. Essa abordagem exige do assessor competências específicas, como a “comunicação, o conhecimento da prática, a capacidade de negociação, o conhecimento de técnicas de diagnóstico, de análises de necessidades, o favorecimento da tomada de decisões e o conhecimento da informação (...)” (Imbernón, 2006, p. 89).

D’Ávila (2024, p. 9) imputa outros saberes necessários ao assessor pedagógico, que se encaixam no contexto desta pesquisa: “saberes das experiências vividas em contexto escolar, saberes teóricos que emergem das correntes pedagógicas e competências em vigor, e os saberes de *coaching* que agregam saberes relacionais, andragógicos e de agentes de mudanças”. Para a autora, estes saberes estão ancorados em três eixos:

- a) Acompanhamento personalizado ou em grupo - oferecer orientação pedagógica (*coaching*) para auxiliar as instituições de ensino em suas demandas específicas.
- b) Formação alinhada ao planejamento estratégico - desenvolver ações formativas baseadas nas metas definidas pelos gestores da educação, garantindo coerência com as diretrizes institucionais.
- c) Formação baseada em evidências e liderança pedagógica - promover capacitações a partir de indicadores educacionais (desempenho dos alunos, metas de gestão escolar) e fortalecer a atuação dos diretores como líderes educativos.

O estudo de d'Ávila (2024), apesar de focado no contexto universitário canadense, aplica-se ao lócus deste estudo principalmente por não desvincular a assessoria pedagógica do planejamento estratégico e indicadores educacionais. No contexto de institutos de idiomas, cuja sustentabilidade depende diretamente de fatores mercadológicos, o assessor / formador precisa, igualmente, alinhar-se e compreender o planejamento estratégico institucional. Contudo, esta dimensão gerencial ainda é pouco atribuída ao papel do assessor ou formador pedagógico.

Ainda no âmbito semântico, Shimazumi (2017) sugere o termo mentor / mentoria para os formadores de professores em um contexto semelhante ao desta pesquisa. A autora discorre amplamente sobre o conceito de mentoria, a relação mentoria x *coaching*, e caracteriza a ação do mentor da seguinte forma:

desenvolver relacionamentos abertos, confiáveis e seguros; observar de forma sistemática aulas como uma forma de conhecer e identificar as necessidades e atributos de seu professor/mentorando; analisar e discutir os dados coletados em aula a fim de levar seu professor/mentorando a uma reflexão; orientar ou prescrever mudanças comportamentais e facilitar medidas de acesso a informações e ao conhecimento; além de oferecer um grau necessário de desafio, motivação, inspiração, e críticas construtivas. (Shimazumi, 2017, p. 33).

Os termos formador, assessor e mentor apresentam nuances de saberes que se complementam e se aplicam à profissionalidade do formador de professores foco desta pesquisa, conforme mostra quadro abaixo:

Quadro 8: Formador / Assessor / Mentor

	Formador	Assessor	Mentor
Foco principal	Formação pedagógica geral e inicial.	Apoio reflexivo e alinhamento com demandas institucionais.	Relação personalizada, reflexão e desenvolvimento de autonomia do professor.
Relação com o docente	Transmissão de conhecimento, geralmente teórico. Relação distante.	Amigo crítico, colaboração entre iguais.	Vínculo de confiança, inspiração e orientação individualizada.
Abordagem	Estruturada, com base em currículos e metodologias consolidadas.	Diagnóstico de necessidades e negociação de soluções.	Observação, feedback contínuo e estímulo à reflexão.
Contexto típico	Cursos de licenciatura e formação inicial.	Acompanhamento pedagógico no local de ensino.	Desenvolvimento contínuo de professores em serviço.
Base de conhecimento	Saberes teóricos de pedagogia.	Competências em comunicação, diagnóstico de necessidades, negociação e gestão estratégica.	Teórico e prático, flexível às necessidades do mentorando.

Fonte: a autora

Doravante, farei a escolha lexical por formador, por ser um termo mais amplo e divulgado na área de formação de professores. A base de conhecimento do formador estudado nesta pesquisa é construída, entretanto, na intersecção dos saberes dos formadores, assessores e mentores.

O conhecimento do formador precisa englobar, para além de saberes teóricos, práticos e afetivos, a compreensão do que o professor precisa saber para ensinar. Em outras palavras, é necessário entender a base do conhecimento para o ensino. Entretanto, Borges e Tardif (2001) salientam que

Toda pessoa que se interessa hoje pelo estudo do ensino não pode deixar de ficar espantada diante da profusão e da multiplicação dos escritos que tratam da questão do conhecimento (ou do saber: knowledge em inglês; savoirs, connaissances em francês) dos professores. Todos os anos, milhares e

milhares de livros e de artigos são publicados sobre esse tema em quase todos os lugares do mundo. Somente nos Estados Unidos, obras volumosas sobre essa questão aparecem de forma cada vez mais regular, apresentando megassínteses sobre centenas e até milhares de pesquisas em curso. (Borges; Tardif, 2001, p. 11).

Neste contexto profuso, as contribuições de Lee Shulman são relevantes e serão analisadas a seguir.

3.3 Shulman e a base do conhecimento docente

A relevância de Shulman para a formação docente centra-se, principalmente, na mudança de paradigma proposta pelos seus estudos. Mizukami (2004) aponta a visão de Shulman em relação à pesquisa processo-produto em educação, na qual o resultado dos alunos (produto) está relacionado às ações do professor (processo). Segundo a autora (2004), em sua interpretação de Shulman, a pesquisa processo-produto

Teve como preocupação central a busca de generalizações e prescrições, de forma a melhor configurar cursos de formação de professores que, a partir de resultados comprovados cientificamente, fossem adequados e pudessem ter impactos positivos nas aprendizagens dos alunos. As (pesquisas) eram caracterizadas pelo estabelecimento de relações (via estudos experimentais, correlacionais ou mesmo descritivos) entre as variações observadas nas medidas de rendimento ou de atitudes dos alunos e as variações observadas nas condutas dos professores. (Mizukami, 2004, p. 35)

Para Shulman, embora a avaliação das condutas docentes seja válida, não deve constituir o único meio para definir a base de conhecimento para o ensino. Shulman propõe, portanto, uma mudança de perspectiva: em vez de focar apenas no comportamento do professor, ele defende o estudo do pensamento docente. Essa abordagem, além de valorizar “a figura do professor como aquele que detém o saber de referência da profissão docente” (Gaia et al, 2007, p. 144), busca entender o que os professores sabem e como eles organizam, transformam e aplicam seus conhecimentos para promover a aprendizagem dos alunos. Em entrevista à Gaia et al. (2007, p. 149), Shulman enfatiza a importância de pesquisas sobre o conhecimento do professor não se distanciarem da prática: “Eu penso que você nunca deve permitir se separar do campo, da prática, por muito tempo. Pois isso sim pode resultar num problema sério.”. Por meio de suas observações da ação docente na prática, Shulman intrigou-se com práticas dispares entre professores:

[...] eu estava assistindo dois professores que estavam dando aulas em salas próximas uma da outra e ambos estavam trabalhando o mesmo programa

(assunto), e mesmo assim o quê eles estavam fazendo e como estavam fazendo era tão diferente que eu fiquei intrigado. [...] o ensino deles era tão dramaticamente diferente, e não era por causa das diferenças de personalidade, era algo que estava relacionado com o entendimento, a visão e a prática desses professores. [...] E, daí, voltando para o hotel onde estava hospedado, eu comecei a me questionar, na tentativa de acabar dizendo alguma coisa para mim mesmo que me ajudasse a descobrir que tipo de teoria eu precisaria para entender o quê aqueles professores fizeram e que foi tão diferente. E esse foi o começo do meu trabalho teórico que acabou embasando nossa teoria da base de conhecimento do professor. Essa teoria surgiu diretamente da observação. (Gaia et al., 2007, p. 151-152)

A partir de suas observações, Shulman desenvolve dois conceitos fundamentais: a base de conhecimento necessária para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico, que serão detalhados a seguir.

3.3.1 A base de conhecimento para o ensino

Shulman (1987) estabelece uma base mínima de conhecimento para o ensino, a saber:

- a. Conhecimento do conteúdo: refere-se ao domínio da disciplina que o professor ensina, incluindo seus princípios e estruturas fundamentais;
- b. Conhecimento pedagógico geral: abarca estratégias de ensino, gestão de sala de aula e teorias de aprendizagem aplicáveis a qualquer área;
- c. Conhecimento pedagógico do conteúdo: (PCK, do inglês *Pedagogical Content Knowledge*) é a fusão entre conteúdo e pedagogia, ou seja, a transformação do saber disciplinar em formas acessíveis aos alunos.
- d. Conhecimento do currículo: envolve a compreensão dos programas educativos oficiais;
- e. Conhecimento dos alunos e suas características: inclui suas características cognitivas, sociais e culturais;
- f. Conhecimento de contextos educacionais: considera fatores institucionais, comunitários e sociais que impactam o ensino;
- g. Conhecimentos dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica: explora os objetivos históricos, éticos e filosóficos da prática educativa, favorecendo decisões pedagógicas de forma crítica e reflexiva.

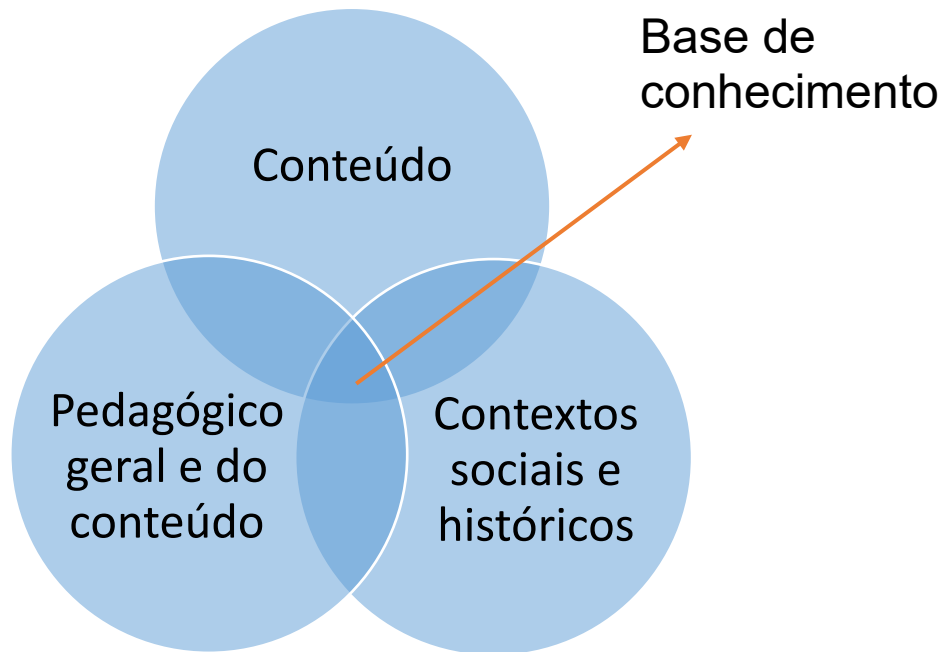
No contexto de ensino de inglês desta dissertação, a base de conhecimento de Shulman pode ser representada no quadro abaixo:

Quadro 9: Base de conhecimento aplicada ao ensino de inglês

Conhecimento do conteúdo	Domínio avançado da língua inglesa (sistemas linguísticos / competência linguística), conhecimentos das competências discursiva, estratégica e sociolinguística, funções da linguagem, registro formal e informal, função da cultura anglófona no inglês internacional.
Conhecimento pedagógico geral	Aprendizagem de crianças e adultos, técnicas de gestão de sala de aula, técnicas de coesão de grupo, motivação e engajamento, avaliação.
PCK / Conhecimento Pedagógico do Conteúdo	Estratégias específicas para ensinar, por exemplo, tempos verbais (ex.: analogias com o português), estratégias de leitura e compreensão oral.
Conhecimento do currículo	Alinhamento com o plano do instituto (ex.: divisão por níveis CEFR) e materiais didáticos adotados (livros, plataformas digitais), sequenciamento e conteúdo dos módulos.
Conhecimento dos alunos	Identificação das necessidades dos alunos (ex.: adultos focados em negócios) e compreensão como eles melhor aprendem.
Conhecimento de contextos	Adaptação de aulas ao perfil do instituto ou escolas parceiras (ex.: turmas pequenas / grandes / alunos individuais), recursos tecnológicos disponíveis.
Conhecimento dos fins e valores do ensino	Promoção de interculturalidade e do ILF, conscientização para comunicação global.

Fonte: a autora

Apesar dessas categorias de conhecimento advirem de fontes diferentes, como a formação acadêmica na área, pesquisas sobre ensino e aprendizagem, e saberes da própria prática, elas, a meu ver, estão inter-relacionadas na prática docente. A figura abaixo objetiva sintetizar a base de conhecimento de forma correlacionada e visual:

Figura 6: Base do Conhecimento

Fonte: a autora

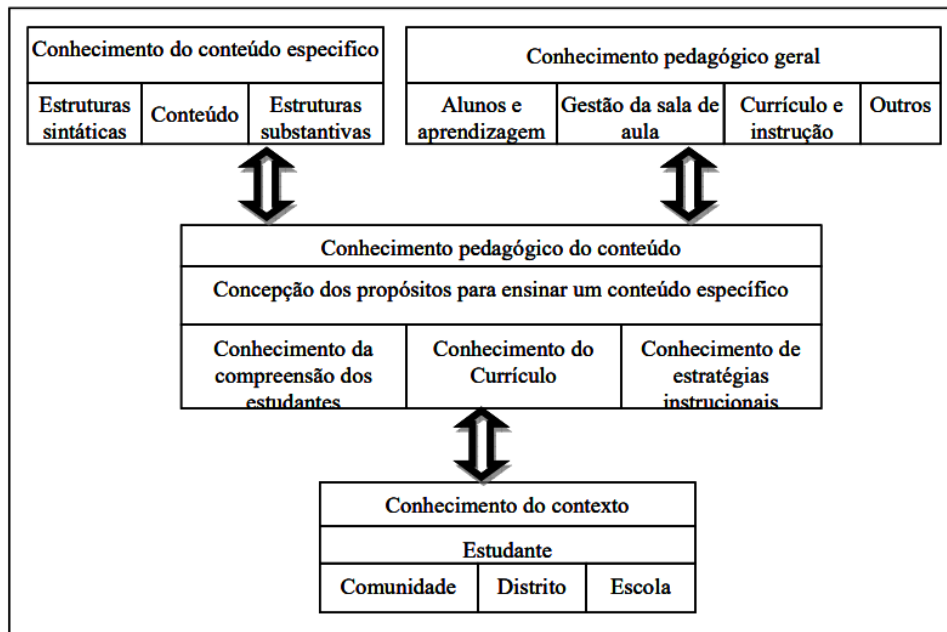
Shulman destaca a importância do PCK como categoria determinante para distinguir o pedagogo do especialista. É devido ao PCK que os professores transformam seu conhecimento do conteúdo em aprendizagem por meio de analogias, exemplos, ilustrações, demonstrações, tornando o conteúdo compreensível ou não, conforme for apresentado pelo docente. Segundo Mizukami (2004), o PCK é de

importância fundamental em processos de aprendizagem da docência. É o conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. É de sua autoria. É aprendido no exercício profissional, mas não prescinde dos outros tipos de conhecimentos que o professor aprende via programas, estudos de teorias, etc. (Mizukami, 2004, p.40).

Almeida et al. (2019), ao analisarem as contribuições de Grossman - discípula de Shulman - enfatizam o fato do PCK estar no centro da base de conhecimento uma vez que é a partir dele que há integração com os demais conhecimentos. O PCK refere-se ao entendimento que o professor possui sobre os objetivos de ensinar um conteúdo específico, incluindo a importância de abordar determinado tema em sala de aula. Para isso, o docente precisa conhecer seus alunos, suas experiências, dificuldades e possibilidades em relação ao conteúdo, além de outros fatores que influenciam sua aprendizagem a fim de planejar atividades de ensino eficazes. O PCK também abrange o conhecimento do currículo, ou seja, os materiais e recursos disponíveis para

ensinar um assunto, bem como sua relação com outros temas. Por fim, o PCK inclui o conhecimento de estratégias instrucionais, como exemplos, analogias, experimentos e atividades, que tornam o conteúdo mais acessível aos estudantes. A centralidade do PCK foi representada por Grossman conforme figura abaixo:

Figura 7: A Centralidade do PCK



Fonte: Fernandez, 2011, p. 4

A base de conhecimento de Shulman deve permear os programas de formação docente. Programas que se propõem a interrelacionar os conhecimentos propostos por Shulman possivelmente oferecerão propostas formativas mais coesas e coerentes, tanto de formação inicial quanto de formação em serviço. Darling-Hammond et al. (2019) enfatizam a importância de uma formação docente que privilegie a integração dos saberes:

A ênfase crescente à aprendizagem dos alunos – e à responsabilidade dos docentes – estimulou o desenvolvimento de um currículo para professores que envolvesse conhecimentos sobre as influências na aprendizagem, incluindo [...] contextos sociais de educação, aquisição da linguagem, propósitos educacionais e aspectos da prática pedagógica, com peças-chave específicas para o ensino, entre as quais o conhecimento do conteúdo e de como ensiná-lo a alunos diversos em diferentes estágios e o *design* do currículo, dos ambientes de sala de aula e das avaliações. (Darling-Hammond et al., 2019, p. 338).

Integrar as categorias do conhecimento de Shulman é um desafio para os programas de formação docente. No instituto lócus desta pesquisa, os formadores dispõem de pouco tempo para a capacitação inicial (pré-serviço), cerca de 120 horas, o que implica priorizar quais

conhecimentos serão trabalhados durante a formação e quais serão desenvolvidos durante a prática profissional em serviço. As sessões de pré-serviço focam, principalmente, no conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo¹¹. Os professores candidatos são expostos a aulas demonstrativas ministradas pelos tutores, preparam suas simulações de aulas de forma coletiva e/ou individual com assessoria dos tutores e fazem demonstrações / simulações de aulas, as quais são observadas de acordo com a adaptabilidade ao público-alvo, conhecimento do currículo, conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico geral, principalmente no que concerne gestão de sala de aula, e conhecimento pedagógico do conteúdo. Neste processo, os professores recebem feedback e são motivados a refletir, ainda que brevemente, sobre a simulação da prática.

Durante as 120 horas de pré-serviço, há a tentativa de englobar as diferentes categorias de conhecimento, observar como os candidatos lidam com elas e diagnosticar lacunas para ações futuras, durante o acompanhamento desses professores novatos em serviço. Isto é relevante e alinhado ao fato de que “pesquisas sugerem que a duração das experiências de aprendizagem profissional é menos importante nos efeitos nas práticas docentes do que o conteúdo da experiência [...]” (Darling-Hammond et al., p. 337).

É importante mencionar que a nomenclatura dos conhecimentos de Shulman não é utilizada no instituto *lócus* desta pesquisa e as correlações apresentadas foram estabelecidas a partir da minha interpretação de sua teoria. Isto me permite concluir que há uma preocupação com a formação inicial dos professores para além dos aspectos tecnicistas do ensino. Observa-se que conceitos educacionais fundamentais, como a base de conhecimento necessária para a docência, são incorporados de forma intuitiva pelos formadores, provavelmente derivados de seu conhecimento experiencial, ainda que sem a compreensão formal explícita desses constructos teóricos. A conscientização dos formadores sobre teorias educacionais aplicáveis ao seu contexto específico poderia potencializar sua capacidade de remodelar programas de formação inicial de maneira mais assertiva e integrativa. Além disso, o conhecimento teórico aprimoraria o diagnóstico das necessidades docentes e a consequente mediação de ações de formação em serviço mais direcionadas e eficazes.

Em relação à formação em serviço ou contínua de professores, a compreensão da base de conhecimento docente permite estruturar capacitações mais coesas, interligadas entre si e

¹¹ Para excerto do cronograma *pre-service*, checar **Anexo B: Excerto do Cronograma Pre-Service, relacionado com a Base de Conhecimento**.

direcionadas às reais necessidades de desenvolvimento docente. A capacitação em serviço permite que o conhecimento do conteúdo, do PCK, dos alunos e seus contextos sejam correlacionados a fim de propor um ensino significativo e contextualizado. A compreensão pedagógica dos formadores, e dos professores

[...] requer não apenas uma profunda compreensão do conteúdo disciplinar [...]; também exige uma compreensão igualmente profunda do conhecimento, das experiências no mundo e dos hábitos mentais que os alunos constroem por meio de sua história com a escolarização, bem como por meio de suas experiências fora da escola em suas famílias, comunidades e redes sociais. Com o intuito de aproveitar o conhecimento cultural dos alunos para dar suporte à aprendizagem, os professores devem pensar de forma crítica sobre como esse conhecimento mapeia as demandas do domínio acadêmico. (Grossman, 1992, p.186).

Ações isoladas, como *workshops*, podem gerar pequenas mudanças na prática docente, porém ações contínuas que correlacionam as diferentes categorias do conhecimento podem contribuir para um desenvolvimento docente mais eficaz e uma melhoria da qualidade das aulas e do ensino.

Por fim, compreender de forma assertiva quais conhecimentos são mais ou menos latentes em seus colegas professores permite que os formadores atuem como mediadores mais eficazes, promovendo o desenvolvimento contínuo de cada docente de acordo com as suas necessidades.

A inter-relação entre os conhecimentos e como eles são acionados para o processo de ensino e aprendizagem estão atrelados ao modelo de raciocínio pedagógico, também proposto por Shulman e analisado a seguir.

3.3.2 O modelo de raciocínio pedagógico

Para analisar como os professores acionam e transformam seu conhecimento em ensino, Shulman desenvolveu o modelo de raciocínio pedagógico, representado em seis etapas, a saber:

1. **Compreensão:** compreensão dos propósitos, das estruturas e do uso de uma área do conhecimento e sua relação dentro e fora da área (outras disciplinas). Marcon et al. (2011, p. 265) enfatizam o fato dos professores não apenas conhecerem e compreenderem um conteúdo específico, mas que “diversifiquem ao máximo suas formas de compreender, de saber e de interpretar o assunto.”

2. **Transformação:** refere-se à adaptação do conteúdo, feita pelo professor, para torná-lo mais

acessível aos alunos. Para que ocorra a transformação do conteúdo, Shulman sugere subprocessos.

- a. Preparação: seleção e interpretação crítica do material, segmentação e esclarecimento de propósitos.
- b. Representação: analogias, exemplos, metáforas e representações a fim de estabelecer pontes entre o conhecimento do professor e o que se espera da compreensão dos alunos.
- c. Seleção das estratégias de ensino: seleção e utilização de métodos, abordagens e estratégias de ensino e aprendizagem, tradicionais ou alternativos, para gerar compreensão nos alunos.
- d. Adaptação: ajustes às características individuais ou coletivas de um grupo de alunos, como seus conhecimentos prévios, dificuldades, interesses, entre outros.

3. **Instrução:** performance observável do professor na implementação e gestão do ensino.

4. **Avaliação:** avalia-se a aprendizagem e a influência do professor no alcance dos objetivos.

5. **Reflexão:** análise crítica de como se desenvolveu a prática pedagógica e comparar os objetivos iniciais com os obtidos.

6. **Nova compreensão:** reestruturação da base de conhecimento, reconstruindo conhecimentos existentes ou construindo novos a partir deles, gerando novas compreensões de currículo, de estratégias de ensino, dos alunos e do conteúdo.

Apesar da aparente sequencialidade do processo de raciocínio pedagógico, o processo, na prática, não ocorre de forma sequencial ou hierárquica. Ao contrário, “o caráter dinâmico, instável e imprevisível das práticas pedagógicas impossibilita sua organização e estruturação prévia, impondo [...] o desafio de gerenciar essas questões simultaneamente, para alcançar seus objetivos e a aprendizagem dos alunos.” (Marcon et al., p. 268).

As etapas do raciocínio pedagógico permitem que o professor acesse sua base de conhecimento e a reconstrua por meio de reflexão. O PCK, na centralidade da base de conhecimento, permeia todo o processo de raciocínio pedagógico. Marcon et al. (2011) concluem que as etapas

representam o caminho seguido pelo conhecimento pedagógico do conteúdo rumo à solução dos dilemas e das situações-problema nas práticas pedagógicas

e, justamente, à transformação do conhecimento do conteúdo a ser ensinado em conhecimento ensinável e significativo aos alunos. (Marcon et al., 2011, p. 283-284)

A capacitação pré-serviço do instituto lócus desta pesquisa permite, ainda que der forma sutil, que os professores aprendizes se envolvam com as etapas do raciocínio pedagógico:

Compreensão: sessões introdutórias (ex: Pedagogical Proposal & Principles, Adult Learning Track at Cel.Lep) apresentam os fundamentos teóricos e contextuais do ensino; visão geral dos módulos e recursos (ex: Overview of Essentials & Pre-Intermediate Modules) fornecem conhecimento inicial do conteúdo e currículo.

Transformação: preparação de aulas guiadas (ex: Guided Lesson Planning) ajudam os professores na adaptação do conteúdo para diferentes níveis (A1 a B2) e modalidades (presencial/online); aulas demonstrativas (ex: Sample Lesson Demonstration) modelam estratégias e abordagens de ensino.

Instrução: micro-teachings (ex: Micro-teach #1, #2, #3) são oportunidades para os professores simularem suas aulas em um contexto controlado.

Avaliação: feedback pós-micro-teaching, oferecido pelos tutores, permite avaliar a eficácia da aula, ainda que em contexto de simulação, e a compreensão dos princípios pedagógicos e sua adaptação.

Reflexão: reflexão sobre aulas demonstrativas (ex: Sample Lesson Demonstration and Reflection) incentiva a análise crítica; troca de experiências (ex: Teaching Young Learners – Swap shop) promove a reflexão colaborativa.

Nova compreensão: sessões de feedback final (ex: *Teacher Development at Cel.Lep Final Feedback*) consolidam aprendizados, que serão utilizados e aproveitados na prática docente em contextos reais.

O formador, ao compreender estudos sobre o pensamento do professor e como ele aprende, poderá extrapolar suas crenças ou intuições e atuar de forma mais embasada, colaborativa e eficaz na formação de seus colegas professores. Os formadores, em especial os de cursos livres de idiomas, que não passaram por uma formação teórica e prática para serem formadores, tendem a construir seu conhecimento na prática, sem oportunidades ou acesso às teorias para validarem sua atuação, fazê-lo refletir sobre sua prática ou reconstruir os seu próprio PCK ou processo de raciocínio pedagógico enquanto formador. Em um contexto diferente, mas aplicável a esta pesquisa, Mizukami (2005, p. 8) atenta para o fato dos formadores não terem “ explicitado formalmente _ mesmo no contexto de uma instituição

específica _ um currículo direcionado à formação do formador, envolvendo o que o formador deve saber e fazer de forma a ir ao encontro do professor que se pretende formar [...]’’. A autora sugere, para o formador, a mesma base de conhecimento do professor, que deve envolver:

- a. Conhecimento do conteúdo específico: base para promover processos de raciocínio pedagógico flexíveis e articular diferentes contextos e conteúdos curriculares;
- b. Conhecimento dos contextos formativos: entender a dinâmica das escolas e cursos (presenciais ou aulas online), o público-alvo, condições de trabalho do professor, dentre outros;
- c. Conhecimento dos processos de aprendizagem da docência: conhecer as concepções pessoais dos professores a fim de reafirmá-las ou confirmá-las.
- d. Conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas educacionais e das teorias que as embasam: no contexto desta pesquisa, conhecimento dos princípios que norteiam o ensino e aprendizagem, a fim de evitar distorções das propostas.
- e. Conhecimento pedagógico do conteúdo: conhecimento sobre como promover processos de aprendizagem na docência.

Sabemos, portanto, conforme discutido nos capítulos 2 e 3, da necessidade e importância de uma base de conhecimento para o formador. Segundo Mizukami (2005),

A prática, por si só, não supre o domínio dos conteúdos específicos de forma satisfatória e não oferece, de forma sistematizada e articulada, a base de conhecimento que o professor necessita para ensinar (e da qual todo formador deverá ter conhecimento), assim como para continuar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. (Mizukami, 2005, p. 9).

Portanto, compreender o contexto macro e micro em que atua, ter referências teóricas sólidas e saber aplicá-las de forma flexível, conhecer o colega professor com quem atua e como este professor, por sua vez, aprende e constrói sua base de conhecimento são fundamentais para a atuação do formador. Ao construir e reconstruir o seu próprio PCK, o formador reflete sobre sua própria prática formadora e a modela para melhor promoção de aprendizagem docente.

Os formadores, ao acionarem sua base de conhecimento para impactar a reflexão e aprendizagem do professor, podem e devem recorrer a diversas estratégias formativas, sendo uma delas os casos de ensino, abordados no capítulo 4.

CAPÍTULO 4 – CASOS DE ENSINO

Libâneo (1994) refuta o fato que o bom desempenho docente é fruto de aptidão inata do professor e enfatiza que

O domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho. (Libâneo, 1994, p. 28).

O desenvolvimento profissional contínuo do professor de inglês ganha maior relevância ao nos depararmos com o complexo contexto de institutos de idiomas, onde a atuação de profissionais não licenciados é permitida. A formação acadêmica deste profissional ocorre, portanto, majoritariamente em serviço e a sua formação e capacitação contínua tornam-se aspectos imperativos na formação do professor.

É importante salientar a consideração de Leffa (2008) no que concerne treinamento e formação:

Um exemplo clássico de treinamento são os cursos às vezes oferecidos pelas escolas particulares de línguas aos seus futuros professores e que visam simplesmente desenvolver a competência no uso do material de ensino produzido pela própria escola. O objetivo imediato é ensinar o professor a usar aquele material; no dia em que o material for substituído, o professor deverá fazer um outro curso. Geralmente não há condições de dar ao professor um embasamento teórico; buscam-se resultados imediatos que devem ser obtidos da maneira mais rápida e econômica possível. Formação é diferente: busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Enquanto o treinamento limita-se ao aqui e agora, a formação olha além. (Leffa, 2008, p. 355)

Esta busca da reflexão enquanto componente formativo docente ocorre de diferentes modos no instituto lócus da pesquisa, desde uma reflexão pré-aula, guiada pelos *RTNs* e discutida no capítulo 2, às observações de aulas seguidas de devolutiva reflexiva, *workshops*, cursos de especialização em língua inglesa e pedagógica (certificações externas - TKT, CELTA), além de grupos de estudos em torno de temas e objetivos específicos.

O ensino reflexivo, conforme sistematizado por Zeichner e Liston (2013), apresenta distintas abordagens que refletem prioridades pedagógicas variadas, organizadas no quadro abaixo:

Quadro 10: Abordagens do ensino reflexivo

Abordagem	Foco
Tradição acadêmica (<i>Academic tradition</i>)	concentra-se na reflexão sobre o conteúdo e suas formas de transmissão.
Eficiência social (<i>Social efficiency</i>)	prioriza métodos instrucionais baseados em evidências para otimizar a aprendizagem.
Abordagem desenvolvimentista (<i>Developmentalist strand</i>)	direciona o olhar para os alunos, considerando seus conhecimentos prévios, contextos culturais e processos cognitivos.
Reconstrução social (<i>Social reconstructionist</i>)	amplia o debate para questões de equidade e justiça, enfatizando o papel transformador da educação.
Tradição genérica (<i>Generic tradition</i>)	defende a reflexão sobre a prática docente como um valor em si mesmo, sem vinculação a um eixo específico.

Fonte: a autora

As possibilidades formativas oferecidas pelo instituto permeiam as diferentes abordagens sistematizadas no Quadro 10. Entretanto, a tradição genérica tende a nortear as ações de formação promovidas institucionalmente, conforme discutido no Capítulo 2.

As oportunidades formativas reflexivas, apesar de variadas, tendem a focar em momentos específicos, restritos e até mesmo individualizados da prática docente, como as observações de aula. Além do mais, os processos formativos da profissão docente são permeados por alguns desafios, conforme aponta Mizukami (2004, p. 25): ‘‘a amnésia ('eu me esqueci disso'), a ilusão da aprendizagem ou aprendizagem ilusória ('eu pensei que havia entendido isso') e a falta de uso do que foi aprendido ou ideias inertes ('eu compreendo, mas não posso usar isso').’’

É neste contexto que os casos de ensino podem apoiar a formação do professor, como uma ferramenta formativo-reflexiva que permite e motiva a criação de uma comunidade de aprendizes (Shulman, 2002).

Os casos de ensino são definidos como narrativas baseadas em situações reais ou verossímeis, elaboradas com a finalidade explícita de análise pedagógica. Shulman (2002) enfatiza que nem toda estória é um caso de ensino. Para a autora, casos são

construídos como narrativas envolventes, centradas em um evento ou série de eventos que se desenrolam ao longo do tempo. Apresentam uma narrativa

focada em problemas, com tensão dramática que demanda resolução. Incorporam múltiplas questões passíveis de análise sob diversas perspectivas, além de incluir as reflexões e sentimentos dos professores-autores ao relatarem suas experiências¹². (Shulman, 2002, p. 3)

Mizukami e Nono (2002, p. 722) destacam que casos de ensino são elaborados “especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores”, pois fazem uma “representação multidimensional do contexto, participantes e realidade da situação.” Merseeth (2018) corrobora a citação ao afirmar que os casos de ensino são narrativas detalhadas de práticas educativas reais, capazes de incorporar as vozes plurais da comunidade escolar, incluindo professores, alunos, gestores e familiares, bem como suas reflexões críticas sobre os eventos descritos. Merseeth (2018) aponta que os casos de ensino são fruto de pesquisa cuidadosa, que permitirem múltiplas interpretações e pontos de vista e atendem à diferentes propósitos: retratar, estudar e exercitar melhores práticas; praticar habilidades de análise e tomada de decisão; e aprofundar o pensamento e a reflexão pessoal;

Alarcão (2003) complementa que

Os casos são a expressão do pensamento sobre uma situação concreta que, pelo seu significado, atraiu a nossa atenção e merece a nossa reflexão. São descrições, devidamente contextualizadas, que revelam conhecimento sobre algo que, normalmente, é complexo e sujeito a interpretações. Os casos que os professores contam revelam o que eles ou os seus alunos fazem, sentem, pensam, conhecem. [...] os casos só são casos (e não meros incidentes) porque representam conhecimento teórico e assumem um valor explicativo que vai para além da mera descrição. [...] Dado o carácter altamente contextualizado e complexo da actividade profissional do professor, a análise casuística de episódios reais apresenta-se-me como uma estratégia de grande valor formativo. Permite desocultar situações complexas e construir conhecimento ou tomar consciência do que afinal já se sabia. (Alarcão, 2003, p. 52).

O potencial formativo dos casos de ensino fundamenta-se em quatro aspectos centrais. Primeiramente, possibilitam que os docentes construam e tornem explícito seu saber profissional, o seu saber-fazer, abrangendo diversos conteúdos e temas vinculados a múltiplas áreas do conhecimento. Em segundo lugar, estimulam a reflexão crítica sobre as concepções de ensino e aprendizagem. Além do mais, contribuem para o desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) e, por fim, propiciam a articulação entre fundamentos teóricos

¹² “They are crafted into compelling narratives, situated in an event or series of events that unfold over time. They have a plot that is problem-focused with some dramatic tension that must be relieved. They are embedded with many problems that can be framed and analyzed from various perspectives, and they include the thoughts and feelings of the teacher-writers as they describe the accounts.” (p. 3, tradução minha)

do ensino e contextos específicos da realidade pedagógica cotidiana. (Mizukami e Nono, 2002; Mizukami et al., 2024).

O componente narrativo dos casos de ensino pode ser, igualmente, benéficos para o processo de formação docente, por serem facilmente recordáveis, pessoais e contextualizadas. Nono (2010) enfatiza que

Formas narrativas, em contraste, possuem um caráter específico, local, pessoal e contextualizado. Aparentemente, as narrativas têm força nos processos de aprendizagem na medida em que são lembradas e que se acredita nelas, de tal forma que efetivamente influenciam ações e disposições subsequentes [...]. O caso de ensino, enquanto narrativa, apresenta situações escolares contextualizadas, permitindo, aparentemente, maior engajamento dos professores em sua análise e maior valorização dos conhecimentos teóricos associados à situação. (Nono, 2010, p. 4).

Shulman (2002, p. 15) valoriza as oportunidades formativas advindas dos casos de ensino uma vez que, ao escrever ou analisar um caso, os professores se permitem “dar um passo atrás, analisar, refletir sobre e aprender com sua experiência dentro de uma comunidade de aprendizes”¹³. Nono (2005) igualmente enfatiza os inúmeros benefícios dos casos de ensino enquanto ferramenta de desenvolvimento profissional ao afirmar que os casos contribuem para:

contextualizar princípios educacionais abstratos, evidenciando suas relações com situações práticas de ensino; possibilitar o desenvolvimento de entendimentos dos dilemas da docência e de formas de analisar e refletir sobre aspectos relativos ao ensino; estimular a reflexão sobre a própria prática docente. (Nono, 2005, p.70).

Por possuírem um componente reflexivo significativo, os casos de ensino desempenham, igualmente, uma função investigativa. Para Shulman (2002, p. 3), casos “também são baseados em pesquisa, mas a pesquisa é retrospectiva e investigada pelos próprios autores dos casos, à medida que reconstroem e reconstituem suas experiências como participantes internos.”¹⁴. Para cumprirem a função investigativa, os casos precisam ter uma metodologia consistente, tanto para a escrita quanto para a análise dos casos.

¹³ “to take the time to step back, analyze, reflect on, and learn from their experience within a community of learners.” (p.15, tradução minha).

¹⁴ “cases are research-based as well, but the research is retrospective and investigated by the case writers themselves as they reconstruct and reconstitute their experiences as insiders.” (p. 3, tradução minha).

4.1 A elaboração de casos de ensino

A metodologia de casos de ensino inclui a leitura, análise e discussão de casos já existentes ou a elaboração, análise e discussão de casos relacionados a situações reais vivenciadas no ambiente escolar.

A elaboração de um caso de ensino demanda a escrita minuciosa, com a apresentação de dados contextualizados que permitam compreender integralmente o cenário educacional e os sujeitos envolvidos. Ao desenvolver um caso baseado em suas experiências, o docente precisa selecionar criticamente as informações a serem destacadas ou suprimidas, assegurando que o leitor possa analisar a situação sob múltiplas perspectivas e aprofundar sua reflexão em diferentes níveis. Nono (2005) aponta que

Um caso de ensino elaborado por professores deve (...) conter elementos referentes ao contexto (o caso deve oferecer informações sobre a escola, a comunidade, os estudantes, o contexto curricular), às interações (o caso precisa incluir informações sobre as ações, palavras e sentimentos do professor durante o evento descrito; bem como das reações dos alunos) e às possíveis análises da situação a partir de aspectos teóricos. (Nono, 2005, p. 72)

Wassermann (1993) propõe estratégias para a redação de casos de ensino:

1. Escolha de um incidente crítico: a rotina escolar é permeada por incidentes críticos que desafiam o desenvolvimento profissional docente, exigindo respostas imediatas e reflexão pedagógica. Entre situações como a recusa de alunos em realizar atividades ou a falta de recursos didáticos, a escolha de um evento para elaborar um caso de ensino formativo deve considerar a não resolução de um dilema ou o impacto do incidente no professor, aluno ou no ensino e aprendizagem.
2. Descrição do contexto: não constitui um elemento obrigatório na construção de um caso de ensino, mas representa uma estratégia relevante para situar o incidente crítico dentro de um cenário mais abrangente. Ao elaborar esse pano de fundo, o docente pode examinar com maior profundidade os fatores que contribuíram para o surgimento da situação problemática, favorecendo uma análise mais apurada dos eventos.
3. Identificação das personagens: ao elaborar um caso de ensino, é imperativo caracterizar os atores envolvidos no incidente, discriminando entre papéis principais e secundários. Essa caracterização deve abranger as funções exercidas por cada participante na situação descrita, as relações interpessoais estabelecidas entre os

diversos atores e o docente e exposição dos sentimentos, objetivos e expectativas dos envolvidos, inclusive do professor-narrador.

4. Reconstituição do caso e ação diante do mesmo: na elaboração do caso, deve ocorrer a descrição objetiva dos eventos ocorridos e das alternativas de ação disponíveis no momento, a avaliação dos riscos e consequências potenciais de cada opção, além da identificação dos sentimentos que influenciaram as decisões
5. Análise dos efeitos das ações tomadas: ao elaborar um caso, o professor deve discorrer sobre as repercussões e impacto de suas ações.
6. Revisitação do incidente: o caso deve reexaminar o evento sob diferentes ângulos de análise, reavaliação da prática e permitir uma autoanálise profissional ou como a experiência contribuiu para o crescimento profissional.

Mizukami (2004) traça um paralelo entre a elaboração de casos e a dramaturgia. Segundo a autora, a estrutura narrativa dos casos de ensino segue uma progressão dramática em três atos: o primeiro ato contextualiza o ambiente educacional e apresenta as expectativas pedagógicas; o segundo desenvolve o conflito central e a emergência de problemas não antecipados, criando tensão e incerteza; o terceiro momento constitui o desfecho, seja através da apresentação de soluções ou *insights* pedagógicos que proporcionam um novo nível de compreensão sobre a prática educativa.

A introspecção exigida ao se elaborar um caso de ensino pode motivar a aprendizagem tanto individual como coletiva. Shulman (2002) nos lembra que

Os professores contam histórias uns aos outros constantemente. Porém, colocá-las por escrito oferece oportunidades para que os docentes investiguem de forma muito mais profunda e analítica sua própria experiência, além de deixar um legado para que outros possam aprender tanto com suas vivências quanto com suas reflexões.¹⁵ (Shulman, 2002, p. 3).

Nono (2005) ressalta a utilização de estratégias importantes para a elaboração de um caso de ensino:

os estudantes¹⁶ leem casos escritos por professores e escrevem um esquema inicial e dois esboços do caso, antes da versão final. Os esboços são lidos por instrutores e devolvidos aos autores com considerações que lhes permitam refinar

¹⁵ “Teachers tell one another stories all the time. But writing them down provides opportunities for teachers to dig much more deeply and analytically into their own experience, as well as to leave a legacy so that others can learn from both their experience and their reflections.” (p. 3, tradução minha).

¹⁶ ‘Estudantes’ refere-se a alunos do curso de licenciatura, preparando-se para tornarem-se professores.

o caso descrito, incluindo elementos que tenham sido omitidos. Os casos são também trocados entre pares de estudantes para que cada um leia e analise a produção do colega. Os estudantes também participam de duas conferências de casos, nas quais eles apresentam oralmente suas produções para um pequeno grupo de colegas, coordenado por um instrutor. Ao elaborar casos de ensino, dessa maneira, os estudantes estariam aprendendo a pensar como professores. (Nono, 2005, p. 92)

A partir de um caso elaborado, parte-se para a análise e discussão da experiência relatada, que pode acontecer individualmente ou em grupos. Em uma dimensão de análise coletiva, os casos funcionam como instrumentos de socialização do conhecimento pedagógico, transformando experiências particulares em recursos formativos compartilháveis. As situações escolares específicas, quando documentadas e compartilhadas, tornam-se patrimônio profissional acessível à comunidade docente, possibilitando análises colaborativas e ressignificações coletivas.

4.2 A análise de casos de ensino

Shulman (2002) propõe uma dinâmica para a discussão e análise de casos de ensino, que contempla quatro importantes partes:

1. Compreensão do que está acontecendo (*What's going on?*) - identificação dos aspectos centrais do problema, destacando os fatos essenciais que caracterizam a situação em análise.
2. Análise (*Analysis*) - exploração das questões subjacentes, examinando os desafios sob diferentes perspectivas e avaliando criticamente as soluções apresentadas no caso.
3. Ação (*Action*) - sugestão de alternativas de ação, com análise das vantagens, limitações e consequências (imediatas e futuras) de cada proposta.
4. Identificação do que se trata o caso (*What is this a case of?*) - Síntese dos princípios e temas universais extraídos do caso, permitindo sua aplicação em contextos análogos.

Para a autora, a análise dos casos não precisa seguir a ordem linear proposta acima, porém é fundamental que haja investimento de tempo necessário para que se desenvolva uma boa compreensão do caso antes de propor ações porque ‘os professores muitas vezes tendem a gerar soluções alternativas antes de dedicar tempo para analisar adequadamente os aspectos

envolvidos em um determinado problema¹⁷.” (Shulman, 2002, p. 12).

Para que os casos cumpram seu papel formativo, a discussão, para Shulman (2002), deve focar em situações que apresentem desafios pedagógicos relevantes e suscitem reflexão crítica. Tal processo exige não apenas a definição de objetivos claros para o debate, mas também a construção de uma estrutura que oriente a discussão sem limitar as possibilidades de interpretação. A qualidade da mediação é, igualmente, crucial, cabendo ao facilitador o papel de estimular o pensamento complexo por meio de questionamentos provocadores que desafiem as concepções prévias dos docentes. Por fim, a reflexão deve transcender o caso isolado, permitindo que os participantes identifiquem padrões e princípios subjacentes a dilemas recorrentes na prática educativa – ou seja, compreendam a situação analisada como manifestação de questões mais amplas da prática docente. Segundo a autora, se algum desses aspectos estiverem faltando, corre-se o risco de as discussões confirmarem estereótipos ou tornarem-se apenas trocas de opiniões.

Em discussões de ordem coletiva, Merseth (2018, p. 15) sugere “uma comunidade de aprendizagem bem estabelecida.” cuja características incluem “o respeito por diferentes pontos de vista, ideias e interpretações e a capacidade de ouvir, que é tão importante quanto falar.”

O facilitador também é primordial na condução das discussões de casos de ensino. Merseth (2018) destaca que a facilitação eficaz demanda planejamento criterioso, iniciando com a definição clara dos objetivos da discussão, familiaridade com o caso e o conhecimento aprofundado do perfil dos participantes, o que permite ao facilitador antecipar possíveis direcionamentos do debate. Durante a condução das discussões, o papel do facilitador consiste em formular questionamentos abertos que estimulem a participação ativa do grupo, garantindo que todos os envolvidos contribuam para o processo de análise. Para Merseth (2018),

Facilitadores de casos não são palestrantes nem provedores de conteúdo, tampouco determinam estratégias de ação – esse trabalho é do grupo de discussão. Cabe ao facilitador monitorar o tempo, engajar os participantes, estimulá-los a pensar por meio de um questionamento cuidadoso, garantir que todos se manifestem e ajudá-los a praticar um método de análise e avaliação para que, quando confrontados com novos problemas, tenham aprendido uma abordagem para buscar sua resolução. (Merseth, 2018, p. 16),

¹⁷ “teachers are often prone to generating alternate solutions before taking the time to appropriately analyze what’s involved in a particular problem.” (p. 12, tradução minha).

O facilitador, ainda segundo Merseth (2018), resulta da prática continuada na condução de discussões de casos, representando um processo de desenvolvimento profissional que se aperfeiçoa através da experiência acumulada na liderança de grupos de estudo.

Os casos de ensino surgem como mais uma oportunidade de formação, reflexão e desenvolvimento profissional docente. Concordo com Shulman (2002, p. 17) quando ela afirma não nutrir “ilusões nem esperanças de que a produção de casos e o ensino baseado em casos possam servir como veículo suficiente para a formação de professores.”. Alarcão (2003) sugere diversas maneiras para promover reflexão na docência, entre as quais, portfólios que documentem e analisem trajetórias de prática, diálogo ativo com outros agentes educativos, por meio de questionamentos e confrontos de perspectivas, grupos de estudo e auto-observação. Ademais, devemos atentar para Grossman (1992, p. 238) ao pontuar que o “(...) otimismo em relação ao potencial dos casos de ensino na formação de professores precisa estar fundamentado em nosso entendimento de questões relativas ao ensinar e aprender por meio de casos, assim como em nosso entendimento dos processos de aprender a ensinar”.

No locus desta pesquisa, os casos podem oferecer novas rotas de aprendizado para o professor e para o formador, baseadas na reflexão e inserção do professor como protagonista de suas narrativas e aprendizados. O formador, ciente das diversas possibilidades de formação, sendo os casos uma delas, poderá fazer escolhas mais assertivas para maximizar o desenvolvimento profissional docente. A seguir, pretendo analisar as percepções dos formadores sobre a utilização de casos de ensino e avaliar a viabilidade de uso dos mesmos em um instituto de idiomas em São Paulo.

CAPÍTULO 5 – JORNADA METODOLÓGICA

Este capítulo focará na metodologia aplicada a este estudo. Serão apresentados:

- I. O tipo de pesquisa
- II. O procedimento utilizado
- III. Abordagem metodológica

5.1 O tipo de pesquisa

A presente dissertação objetiva investigar a viabilidade do uso de casos de ensino para a formação e profissionalização docente de professores de inglês em um curso livre de idiomas no Estado de São Paulo. Para atingir este objetivo, adotarei uma abordagem de pesquisa qualitativa de investigação avaliativa-pedagógica (Bogdan e Biklen, 1994).

A pesquisa qualitativa se mostra adequada para explorar as complexidades e nuances envolvidas na construção do conhecimento e nas práticas formativas. Esta pesquisa, ademais, está fundamentada na perspectiva de seus participantes, ou seja, os formadores e, portanto, o enfoque qualitativo é adequado

quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade. (Sampieri e al., 2013, p. 376).

Bogdan e Biklen (1994, p. 287) sugerem que a pesquisa qualitativa seja aplicada a contextos educativos e em programas de formação de professores quando o objetivo é explorar o ambiente educativo e, ao mesmo tempo, tornar os participantes mais autoconscientes “acerca de seus próprios valores e a forma como estes influenciam suas atitudes [...]”.

Assim como acontece com os professores e possivelmente por terem sido docentes, formadores constroem seus saberes a partir de várias fontes, dentre elas a sua história de vida e os saberes provenientes de sua formação pré-profissionalização, trazendo consigo crenças e modelos não especializados (Tardif, 2003). A pesquisa qualitativa, principalmente as conduzidas por entrevistas, histórias de vida ou grupos focais, auxiliam os participantes a questionarem seus valores, crenças e atitudes, tornando-os mais “conscientes das formas como participam da criação do que lhes acontece.” (Bogdan; Biklen, p. 287).

Um dos objetivos da pesquisa qualitativa em educação, conforme argumentam Bogdan e Biklen (1994, p. 265), é a geração de mudanças que, embora fundamentais, enfrentam complexidades decorrentes dos conflitos entre valores, práticas cotidianas e padrões educacionais existentes. Neste sentido, a pesquisa qualitativa “permite ao investigador lidar com os participantes na mudança”. Para os autores,

Caso desejemos que a mudança seja efetiva, temos que compreender a forma como os indivíduos envolvidos entendem a sua situação, pois são eles que terão que viver com as mudanças. [...]. A ênfase na visão pessoal e a preocupação com o processo permitem ao investigador antecipar as dificuldades inerentes à mudança. Esta perspectiva obriga-nos a ver o comportamento no seu contexto e não privilegia os resultados em detrimento dos processos. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 265).

Esta pesquisa tem caráter investigativo-avaliativo e pedagógico. O aspecto avaliativo tem por objetivo analisar e avaliar uma possível implementação dos casos de ensino como estratégia formativa e reflexiva na capacitação de professores de inglês em um instituto de idiomas. O estudo tem, igualmente, caráter de investigação pedagógica pois, segundo Bogdan e Biklen (1994):

Na investigação pedagógica, frequentemente, o investigador é um praticante (um professor, administrador ou especialista educacional) ou alguém próximo da prática, que pretende utilizar a abordagem qualitativa para otimizar aquilo que faz. O indivíduo deseja tornar-se mais eficaz no trabalho pedagógico ou clínico, sendo determinados aspectos da abordagem qualitativa um contributo para a reflexão sobre a eficácia pessoal e sua otimização. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 266)

A seguir, farei a descrição do procedimento utilizado na pesquisa.

5.2 O procedimento de pesquisa

A investigação se iniciará com um breve encontro com os três formadores do instituto locus da pesquisa com o intuito de fazer-lhes um convite para participação no estudo e apresentar-lhes a proposta do trabalho. Este pré-encontro objetiva prover informações sobre o cronograma de encontros e aspectos éticos envolvidos, com apresentação e assinatura de termos de consentimento pelos participantes. Será enviado, para cada um dos formadores, um questionário via *Microsoft Forms* para uma compreensão do perfil dos formadores participantes da pesquisa. Por fim, será feita a definição conjunta das datas e horários dos encontros subsequentes.

O encontro com os formadores se desenvolverá em três momentos bem definidos, com objetivos claros e conduzidos pela pesquisadora.

5.2.1. Momento 1 (Encontro 1): Mapeamento Formativo e Fundamentação Teórica

O primeiro encontro terá como objetivo introduzir o conceito de casos de ensino aos formadores participantes. Para tanto, o encontro será estruturado em três etapas sequenciais, especificadas a seguir.

A primeira etapa, denominada elicitación, será dedicada ao questionamento para os formadores sobre as estratégias de formação e capacitação docente oferecidas pelo instituto. Durante este momento, buscar-se-á identificar as metodologias formativas em uso na instituição, bem como realizar um levantamento dos desafios e necessidades percebidas pelos formadores no processo de formação de professores. Esta etapa é fundamental para estabelecer um diagnóstico das práticas vigentes e criar uma base comparativa para a posterior introdução dos casos de ensino.

Na segunda etapa, designada fundamentação teórica, será realizada a apresentação conceitual de casos de ensino na formação docente. A exposição abordará a conceitualização de casos de ensino e ocorrerá uma discussão inicial sobre os conceitos apresentados, permitindo aos formadores estabelecerem as primeiras conexões e percepções entre a teoria e possibilidades de aplicabilidade de casos de ensino no lócus da pesquisa .

A terceira etapa deste encontro, denominada reflexão coletiva, será destinada às primeiras impressões dos formadores acerca da abordagem apresentada. Neste momento, serão incentivadas as conexões entre a teoria apresentada e o contexto específico do instituto, além do esclarecimento de dúvidas conceituais surgidas durante a exposição teórica.

5.2.2. Momento 2 (Encontro 2): Análise Prática e Discussão sobre Aplicabilidade

O segundo encontro visa proporcionar uma experiência prática com casos de ensino e discutir sua viabilidade no contexto em estudo. O encontro será organizado em três etapas distintas.

Os participantes terão lido um caso de ensino¹⁸ (anexo 4) previamente selecionado pela

¹⁸ Para o encontro 2, foi selecionado o caso de ensino ‘O significado do zero no boletim. Quem falhou?’, extraído

pesquisadora e enviado aos participantes para leitura pré-encontro. A escolha do caso se deu pela sua relevância e aplicabilidade ao contexto desta pesquisa. Para o processo de leitura individualizada, os participantes serão orientados a identificar possíveis estratégias de resolução para as questões levantadas no caso, desenvolvendo assim uma compreensão prática da metodologia.

Na segunda etapa, discussão grupal, ocorrerá o compartilhamento das análises individuais realizadas pelos formadores. Será proposto um debate coletivo sobre as diferentes perspectivas identificadas, seguido de uma reflexão sobre o processo formativo vivenciado durante a atividade de análise do caso. Esta etapa é crucial para a compreensão da dimensão colaborativa e reflexiva inerente ao trabalho com casos de ensino.

A terceira etapa, aplicabilidade institucional, será dedicada à discussão inicial grupal sobre as primeiras impressões e possibilidades de implementação da metodologia no instituto. Os formadores serão incentivados a identificar facilitadores e obstáculos para o uso de casos de ensino para formação e capacitação docente, bem como a apresentar sugestões para adaptação da metodologia às particularidades institucionais. Serão abordadas considerações sobre recursos necessários e viabilidade prática da implementação.

5.2.3 Momento 3: Roda de Conversa - baseada em um questionário semiestruturado

O terceiro momento da pesquisa terá como objetivo aprofundar a compreensão das percepções dos formadores sobre a experiência vivenciada pelo caso de ensino analisado e a aplicabilidade do método de casos no contexto lócus da pesquisa. Será realizada uma roda de conversa com os participantes, com questões norteadoras estruturadas para permitir reflexões e trocas dialógicas entre os formadores participantes. Para as questões norteadoras, verificar Apêndice C.

A roda de conversa será estruturada em eixos temáticos distintos: (i) percepções gerais sobre casos de ensino; (ii) avaliação da experiência prática; (iii) comparação com práticas formativas atuais do instituto, investigando semelhanças e diferenças percebidas; (iv) viabilidade de aplicação; (v) expectativas futuras. A condução seguirá uma abordagem flexível,

permitindo que os participantes interajam entre si, compartilhem suas perspectivas e construam coletivamente significados sobre a experiência vivenciada.

Por fim, ao encerramento da roda de conversa, será oferecido espaço para observações adicionais ou esclarecimentos que os participantes considerarem relevantes, garantindo que todas as perspectivas individuais e as reflexões emergentes do diálogo coletivo sejam adequadamente contempladas na coleta de dados através desta modalidade interativa e presencial de participação.

5.3 Abordagem Metodológica

Para a análise dos dados coletados por meio dos encontros e questionário estruturado, será empregada a Análise Temática (AT) como abordagem metodológica qualitativa. Esta técnica permite a identificação, análise e interpretação de padrões temáticos dos dados, possibilitando uma melhor compreensão dos dados para responder à pergunta de pesquisa.

A AT pode ser mal compreendida como uma metodologia sem estrutura rígida em pesquisas qualitativas, se comparada à Análise do Discurso ou à Análise do Conteúdo. Braun e Clark (2006, p. 4) comentam que a “análise temática é um método analítico qualitativo mal demarcado e raramente reconhecido, ainda que amplamente utilizado dentro e além da psicologia.¹⁹” Rosa e Mackedanz (2021, p. 9-10) nos lembram, entretanto, que a AT é uma “postura analítica não definida pelo referencial teórico, mas sim associada diretamente ao texto (escrito ou falado), podendo ser definidos os temas ligados a literatura analisada ou então pré-definidos pelo pesquisador.”.

É na flexibilidade da AT que está ancorado um dos seus principais benefícios. Braun e Clark (2006, p. 5) salientam que “através da sua liberdade teórica, a análise temática fornece uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo de dados²⁰”.

¹⁹ “Thematic analysis is a poorly demarcated and rarely-acknowledged, yet widely-used qualitative analytic method within and beyond psychology.” (p.4, tradução minha)

²⁰ “Through its theoretical freedom, thematic analysis provides a flexible and useful research tool, which can potentially provide a rich and detailed, yet complex account of data.” (p. 5, tradução minha)

Para Braun e Clark (2006), a AT se apresenta como uma postura metodológica de abordagem

essencialista ou realista, que relata experiências, significados e a realidade dos participantes, ou pode ser um método construtivista, que examina as maneiras como eventos, realidades, significados, experiências e assim por diante são feitos de uma série de discursos que operam dentro da sociedade. Também pode ser um método ‘contextualista’, localizado entre os dois polos do essencialismo e construtivismo (...). Portanto, a análise temática pode ser um método que funciona tanto para refletir a realidade, como para desfazer ou desvendar a superfície da ‘realidade’²¹. (Braun e Clark, 2006, p. 9).

Para uma análise temática efetiva, Braun e Clark (2006) sugerem um roteiro de seis fases, porém ressaltam a importância de flexibilizar o processo. A análise, portanto, assume um caráter recursivo e não linear, permitindo ao pesquisador transitar entre as diferentes fases conforme a necessidade de aprofundamento ou revisão dos dados.

As seis fases envolvidas na AT estão descritas abaixo:

Fase 1: Familiarização com os dados. Fase de imersão profunda nos dados coletados, que estabelece as bases para toda a análise subsequente.

Fase 2: Geração de códigos iniciais. Fase de criação sistemática de códigos iniciais que capturem características relevantes do material coletado. Os códigos representam unidades básicas de análise que identificam elementos significativos dos dados, sejam estes de natureza semântica explícita ou de conteúdo latente subjacente. Para Boyatzis, (Boyatzis, 1998 apud Braun e Clark, 2006, p. 18), os códigos são “o segmento ou elemento mais básico dos dados brutos ou informação que pode ser avaliado de forma significativa em relação ao fenômeno.”²²

Fase 3: Busca por temas. Fase de transição do foco analítico dos códigos individuais para a construção de temas mais abrangentes. Nesta fase, os códigos são reorganizados

²¹ “Thematic analysis can be an essentialist or realist method, which reports experiences, meanings and the reality of participants, or it can be a constructionist method, which examines the ways in which events, realities, meanings, experiences and so on are the effects of a range of discourses operating within society. It can also be a ‘contextualist’ method, sitting between the two poles of essentialism and constructionism, and characterised by theories such as critical realism (...). Therefore, thematic analysis can be a method which works both to reflect reality, and to unpick or unravel the surface of ‘reality’.” (p. 9, tradução minha).

²² “the most basic segment, or element, of the raw data or information that can be assessed in a meaningful way regarding the phenomenon” (p. 18, tradução minha).

e agrupados em categorias temáticas que reflitam padrões significativos emergentes dos dados.

Fase 4: Revisão e refinamento dos temas. Fase de aprimoramento dos temas identificados na fase anterior, processo que envolve uma avaliação crítica da coerência e validade de cada agrupamento temático. Nesta fase, deve-se atentar para os fatos de alguns temas não possuírem sustentação empírica suficiente, enquanto outros necessitam de reorganização, fusão ou subdivisão. O refinamento temático deve pautar-se em dois critérios fundamentais - homogeneidade interna (os dados de um mesmo tema devem apresentar coerência significativa) e heterogeneidade externa (os diferentes temas devem manter distinções claras e identificáveis entre si).

Fase 5: Definição e nomeação dos temas. Fase de revisão minuciosa dos dados agrupados em cada tema, organizando-os em uma narrativa coerente e internamente consistente. Pode-se haver a necessidade de subtemas quando um tema principal apresenta complexidade ou amplitude que justifique subdivisões internas.

Fase 6: Elaboração do relatório final. Fase de produção do relatório analítico final, no qual os temas são apresentados de forma sistemática e coerente, que demonstre a validade e relevância para a pesquisa.

A figura 8 visa ilustrar a recursividade da AT e seu “constante movimento para frente e para trás” (Rosa e Mackedanz, 2021, p. 11)

abordagem dedutiva para uma análise mais focada, permitindo uma melhor adequação ao problema de pesquisa. A abordagem dedutiva busca, além do mais, uma relação com o construto teórico, que será relevante para melhor compreender a base de conhecimento do formador e suas interpretações dos casos de ensino. Neste aspecto, Souza (2019) enfatiza que

uma abordagem dedutiva requer bom engajamento prévio com a literatura. Um modelo teórico que oferece categorias previamente definidas e testadas empiricamente requer, para sua aplicação na análise de orientação dedutiva, um prévio domínio da literatura que o fundamenta e de estudos semelhantes que também o utilizaram. (Souza, 2019, p. 54)

Outra escolha relevante para a aplicação da AT é em relação ao nível que os temas serão abordados – nível semântico ou latente. Braun e Clark (2006) destacam que

Com uma abordagem semântica, os temas são identificados dentro dos significados explícitos ou superficiais dos dados e o analista não busca nada além do que um participante disse ou do que foi escrito. Idealmente, o processo analítico envolve uma progressão da descrição, onde os dados foram simplesmente organizados para mostrar padrões no conteúdo semântico, e sumarizados, para a interpretação, (...). Em contraste, uma análise temática no nível latente vai além do conteúdo semântico dos dados, e começa a identificar ou examinar as ideias subjacentes, suposições e conceitualizações (...).²³ (Braun; Clark, 2006, p. 13).

Para esta pesquisa, será adotada uma abordagem híbrida, que integra elementos semânticos e latentes da análise temática. Esta estratégia metodológica permitirá preservar a autenticidade das vozes dos participantes em determinados momentos analíticos, mantendo fidelidade aos significados explícitos sem interpretações que possam comprometer a integridade dos dados originais. Simultaneamente, a abordagem contemplará, quando viável, um engajamento analítico mais profundo com os dados a fim de possibilitar a identificação de contradições ou tensões presentes nos depoimentos coletados. A compreensão do contexto institucional e das particularidades do lócus de pesquisa pela pesquisadora viabiliza um exame crítico e reflexivo dos dados, permitindo questionar pressupostos implícitos e revelar camadas interpretativas mais complexas quando analiticamente justificado.

Esta abordagem híbrida reconhece que diferentes aspectos dos dados podem demandar

²³ “With a semantic approach, the themes are identified within the explicit or surface meanings of the data and the analyst is not looking for anything *beyond* what a participant has said or what has been written. Ideally, the analytic process involves a progression from *description*, where the data have simply been organised to show patterns in semantic content, and summarised, to *interpretation*, (...). In contrast, a thematic analysis at the latent level goes beyond the semantic content of the data, and starts to identify or examine the *underlying* ideas, assumptions, and conceptualisations (...).” (p. 13, tradução minha).

níveis distintos de análise, respeitando a natureza específica dos dados de cada seção da investigação.

A seguir, no capítulo 6, serão feitas a análise temática e a discussão dos dados.

CAPÍTULO 6 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo foca na análise dos dados, coletados por meio dos encontros descritos no procedimento de pesquisa. O Encontro 1 focou na teorização sobre os casos de ensino como estratégia de formação docente, no qual os formadores participantes da pesquisa puderam compartilhar suas primeiras impressões sobre os casos de ensino. O encontro 2 centrou-se na discussão de um caso de ensino pré-selecionado, ‘O significado do zero no boletim: quem falhou?’ (Anexo C), para que os formadores pudessem experienciar os processos de leitura, análise e reflexão de casos. Finalmente, o encontro 3, em formato de roda de conversa, analisou as possibilidades e limitações do uso de casos de ensino na formação de professores em um instituto de idiomas. Estes encontros, cujos trechos estão disponíveis na análise, pretendiam sedimentar a pergunta de pesquisa, além de relacionarem-se aos objetivos propostos neste estudo.

Após o encontro 1, foi disponibilizado, via *Microsoft Forms*, um formulário para um estudo do perfil dos formadores que contribuíram com a pesquisa e da qual são o foco. Primeiramente, portanto, apresento uma análise do perfil dos formadores.

6.1 Perfil dos Formadores

A partir do questionário 1 (Apêndice B), foi possível traçar o perfil dos formadores participantes desta pesquisa.

No quesito formação, os formadores apresentam trajetórias educacionais diversificadas, combinando formações em Letras (outras línguas), Tradução/Interpretação e outras áreas, não especificada. Um formador possui certificações internacionais reconhecidas (CELTA, DELTA, TESOL), conferindo credibilidade profissional no contexto de ensino de línguas. Não há registro de especialização *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* entre os respondentes. A experiência docente é consolidada, com a predominância de formadores com mais de 10 anos de experiência em sala de aula. Infere-se que a base de conhecimento dos formadores é mais prática do que acadêmica, construída através de experiência profissional acumulada.

Em relação à experiência com capacitação e formação de professores, dois dos formadores apontam ter menos de cinco anos de experiência na área, enquanto um deles atua entre 5 e 10 anos na função. Apesar da experiência consolidada como docentes, a atuação como formadores é relativamente recente. Trata-se, portanto, de profissionais em transição de papéis,

de professores para formadores, com base experiencial sólida, e trajetória formativa em consolidação.

Os formadores identificaram obstáculos quanto à sua atuação. O mais relevante foi a falta de motivação dos professores para desenvolvimento profissional, seguido do desafio em equilibrar teoria e prática nas formações e de avaliar o progresso dos professores. Isto sugere que os formadores se mostram preocupados com qualidade da aprendizagem e sustentabilidade das ações formativas. O baixo nível de proficiência dos professores também teve menção, o que mostra a consciência dos formadores no que concerne o conhecimento do conteúdo.

Quanto aos saberes que os formadores elencaram como primordiais para sua atuação estão a experiência prática consolidada no ensino de inglês, o domínio teórico em metodologias de ensino de línguas (conhecimento do conteúdo) e o domínio de estratégias de capacitação de professores (conhecimento pedagógico do conteúdo). Neste último quesito, os formadores mencionaram oficinas práticas (*workshops*) e acompanhamento individualizado como as práticas formativas mais recorrentes no lócus de pesquisa, além de validarem práticas colaborativas como grupos de estudo.

Os formadores investem em atualização contínua, principalmente em cursos formais, certificações e eventos profissionais (congressos, *workshops*), sugerindo disposição para desenvolvimento contínuo.

Em síntese, a experiência docente se sobressai em relação à experiência como formador. Entretanto, pode-se inferir que os formadores apresentam consciência dos desafios da formação docente, além de um comprometimento com sua própria atualização e formação contínua. São estes formadores, comprometidos com sua atuação, que constituíram o foco desta pesquisa e cujas contribuições serão apresentadas nas análises dos temas emergentes dos encontros propostos.

6.2 Temas emergentes: Encontro 1

O encontro 1 objetivou iniciar os formadores na teorização de casos de ensino, a fim de os prepararem para avaliar os benefícios e limitações dos casos como estratégia formativa de docentes. A interação ocorreu de forma *online*, visto que nem todos puderam se deslocar para um encontro presencial, dadas as exigências pessoais e profissionais de cada um. Este primeiro encontro, a meu ver, pode ser relacionado à fase 1 do processo de raciocínio pedagógico, proposto por Lee Shulman – **compreensão**: compreensão dos propósitos, das estruturas e do

uso de uma área do conhecimento e sua relação dentro e fora da área (outras disciplinas). Os formadores passaram pelo processo de compreender a teorização, elaboração e análise dos casos de ensino, e relacioná-los com seus próprios repertórios formativos e base de conhecimento.

Aplicou-se a metodologia da Análise Temática (AT). Partindo-se dos códigos iniciais, deu-se a busca, o refinamento e a nomeação dos temas, analisados a seguir.

TEMA 1: Base de Conhecimento dos Formadores

O encontro iniciou-se com uma reflexão sobre as práticas formativas empregadas no lócus de pesquisa, dando-se relevância para o Café Pedagógico, um encontro que reúne professores para discussão e teorização de aspectos relacionados à prática. A ênfase foi no fato de que os encontros do Café Pedagógico focam, essencialmente, nas necessidades professores:

J1: *a gente teve aquelas sessões [...]. Eu não lembro qual era o nome que a gente fez, por exemplo, do high intermediate. A gente começou e era um projeto que era para ser continuado depois, né? (...) a gente analisava o que o professor, o que eles já estavam fazendo, [...] e a partir daquilo a gente tentava propor [...] alguns outros caminhos, porque eu lembro que foi a questão do high intermediate, porque tinha muita reclamação dos professores, não era isso? porque o high era muito difícil de preparar [...] em função da ausência de RTNs, né? Ou que as RTNs não eram suficientes para dar [...] esse direcionamento. É, então, eu acho que [...] a observação de aula levou às sessões, as sessões levaram a mais observações [...]. Foi assim, uma coisa meio que um efeito dominó [...].*

Este trecho do formador **J1** revela a intencionalidade de aplicar uma estratégia formativa adaptada às necessidades específicas dos professores, neste caso, a questão da falta de direcionamento para os professores dos níveis *high intermediate* (intermediário superior). Levou-se em conta, ademais, o contexto, com a insuficiência, percebida pelos professores, de roteiros e direcionamentos pedagógicos claros (“ausência de RTNs”). A compreensão do contexto e das necessidades dos professores proporcionaram ao formador fazer escolhas direcionadas, acionando seu repertório de estratégias formativas para capacitação docente. Além do mais, percebe-se o encadeamento das ações (“efeito dominó”), de uma estratégia levar à outra de forma consciente e bem estruturada. Dessa forma, pode-se inferir que **J1** mobiliza sua base de conhecimento como formador e aplica estratégias adequadas ao contexto, compreendendo que ações isoladas pouco colaboram com o desenvolvimento profissional docente.

Grossman (1992, p. 186), ao referir-se ao conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores e, por consequência, dos formadores, afirma que se requer “não apenas uma

profunda compreensão do conteúdo disciplinar [...]; também exige uma compreensão igualmente profunda do conhecimento, das experiências no mundo e dos hábitos mentais que os alunos constroem [...].” Percebe-se que **JJ** compreendeu as experiências e os hábitos mentais de seus alunos (no caso, professores) e selecionou, de sua base de conhecimento, estratégias relacionáveis às necessidades do contexto. Um outro trecho revela esta percepção das experiências e hábitos mentais dos professores:

JJ: *Eu lembro muito da fala da Vânia em relação a isso, da [...] Cléo. Eu lembro muito de uma coisa que a professora Cléo falou, ‘olha, eu nunca tinha pensado [...] assim’. [...] algum outro professor falou alguma outra coisa e ela, ‘eu nunca tinha pensado desse jeito, nunca tinha lido as RTNs desse jeito’ [...]. Essas crenças [...] eram pontos de partida e daí a gente ia meio que fazendo uma mediação [...] para chegar no ponto que fosse mais ou menos em comum para todo mundo, né?*

O formador **BL**, igualmente, deixou transparecer seu conhecimento do contexto, dos princípios que norteiam a visão de ensino e aprendizagem do instituto e da importância de compreender e validar as contribuições dos professores, alinhadas à proposta de um ensino reflexivo:

BL: *Na hora de se desenvolver cursos, de trocar ideias, de propor provas, a gente chama os professores para colaborar até em momentos em que a coisa deveria ser um pouco mais top down. [...] acontece essa troca, porque os professores [...] são convidados desde o começo a participar [...].*

Os formadores demonstram ter uma base de conhecimento que contempla, em especial, compreensão do contexto, dos professores, do currículo - ao entenderem que os *RTNs* apresentam falha, dos fins e valores do ensino, principalmente ao acolherem e validarem as necessidades dos docentes e, acima de tudo, do conhecimento pedagógico do conteúdo, ao explorarem e fazerem uso de estratégias formativas adequadas às necessidades dos professores. Os formadores compreendem, igualmente, que a formação e desenvolvimento docente ocorrem de forma partilhada, em convergência com Monteiro e Mizukami (2006):

[...] importante considerar os espaços e as situações de reflexão partilhada como alternativas do desenvolvimento pessoal e profissional, procurando compreender seus efeitos formativos e de mudança. [...] a identidade profissional é influenciada pelo processo de socialização centrado na escola, por meio da aquisição de competências profissionais e da interiorização de normas e valores expressos ou ocultos) que orientam o papel do professor (Monteiro; Mizukami, 2006, p. 179).

Ter uma base de conhecimento aparentemente estruturada não impediu, entretanto, incertezas relacionadas às estratégias formativas. A discussão entre práticas de formação reflexiva x prescritiva é relevante neste aspecto:

JJ: *É, eu acho que essa coisa de ser prescritiva até interessante, né? Porque eu não sei [...] mas [...] tinha [...] um lado mais prescritivo lá com os pre- kids e kids, talvez, né? Um pouquinho mais, e depois não era mais. Acho que no Learning For Life tinha um lado um pouco mais prescritivo, [...] mas por exemplo, os high, os avançados, eu acho que não mesmo. [...] eu saí, sei lá, com esse dilema, [...] qual seria o caminho, seria ser mais prescritivo ou não, porque os professores, parece que os professores novos, o pessoal que chegava no pre-service, [...] talvez eles chegassem esperando algo mais prescritivo, né? E a gente tava tentando sempre fazer uma coisa mais reflexiva do que prescritiva, né?*

BL: *Mas eu acho que isso tem a ver [...] com o discurso. De maneira geral, eu ia trazer um ponto aí que é importante em relação a essa questão da sugestão, que é o fato da gente usar isso como um termo para definir os planners, por exemplo, né? Por mais que tenha uma rigidez [...] em alguns momentos ali, pra poder cumprir aquilo dentro do [...] tempo determinado, é uma sugestão de organização que pode ser dentro daquela rigidez flexível nos pontos possíveis, né? [...] Voltando ao começo da minha fala, quando a gente fala de abordagem ou metodologia, e aí a segunda tendo uma necessidade de prescrição maior que a primeira e por isso a gente não [...] trabalha com metodologia de uma maneira fechada. [...]. Na apresentação inicial é o que a gente faz e, conseqüentemente, o desdobramento disso nas RTNs [...].*

NK: *eu acho que a gente [...] tem esse desafio mesmo, né? Entre essa parte [...] prescrita[...]. Então, a parte um pouco mais sugestiva, até para ver o que tem funcionado melhor. Na verdade, [...] a gente tem bastante essa dúvida, né? [...] Como medir cada uma dessas coisas, né? Tem momentos em que a gente sente a necessidade de falar, olha, vocês têm que fazer isso, vocês têm que fazer aquilo, na hora do pre-service.*

As dúvidas, a meu ver, não evidenciam fraquezas formativas, e sim a intenção em utilizar estratégias mais adequadas às necessidades dos professores para ajudá-los a construir suas próprias bases de conhecimento. Os formadores demonstram compreender que os professores se enxergam, em muitos momentos, como executores de práticas pedagógicas (Tardif; Lessard, 2007), em contrapartida com o professor reflexivo. Isto ressalta a complexidade do saber-fazer do formador e da necessidade de adaptar diferentes abordagens para necessidades específicas. O fato dos formadores entenderem o contexto e estarem inseridos nele os permitem fazer escolhas mais assertivas, ainda que as dúvidas permaneçam: ‘eu saí, sei lá, com esse dilema, assim, [...] qual seria o caminho’ ou ‘a gente tem bastante essa dúvida, né?’

Os formadores, por fazerem parte de um ambiente educacional, estão inseridos em ‘contextos instáveis, indeterminados e complexos.’, conforme salienta Alarção (1996, p.14), e dúvidas, portanto, serão inerentes ao fazer do formador. Momentos de reflexão, conforme

proporcionado neste encontro, ainda que não intencional, colabora para o processo de raciocínio pedagógico do formador e para sua reflexão na e sobre a ação (Schön, 1983). É essencial para o formador entender que seu conhecimento se desenvolve na prática, por meio da reflexão, assim como o professor, conforme corrobora **NK**:

NK: *a gente vai aprendendo conforme a gente vai ensinando [...].*

Ainda no que concerne as práticas formativas e o conhecimento pedagógico dos formadores, uma estratégia formativa mencionada por eles faz-se relevante: as consultas espontâneas:

J1: *Uma outra coisa que aí eu não sei, não é exatamente uma estratégia planejada, mas que acontecia bastante. [...] São os encontros individuais que a gente tinha com os professores. De acordo com as demandas deles, né? Então, e às vezes, muito espontaneamente, eu lembro muitas vezes de estar naquela salinha lá na (escola) e [...] o professor chegar para conversar sobre uma situação de aula ou querer uma opinião, né? Eu lembro muitas vezes, né? A Mari ou o Arthur parando ali para conversar sobre uma questão de aula, que era [...] relevante, né? Eu lembro várias vezes, o **NK** e o **BL** atenderem também. Professores individualmente, que não era necessariamente vinculado, às vezes sim, às vezes não, vinculado à observação de aula, não era nem vinculado à alguma sessão que a gente tinha feito. Era uma coisa que surgia, né? Que surgia, tenho essa situação e não saber como lidar, né? As muitas mensagens da Vânia, por exemplo, [...]. Então eu acho que contribui, contribuiu e continua contribuindo com a formação dos professores e com a reflexão deles.*

Estas consultas, caracterizadas pela iniciativa dos professores e pela imediatidade da demanda refletem a importância do formador atuante no contexto escolar para a formação de uma parceria colaborativa. Estas consultas espontâneas emergem como momentos de aprendizado e desenvolvimento dos próprios formadores, levando-os à reflexão e novas compreensões, em alusão ao processo de raciocínio pedagógico de Shulman.

J1: *Dáí tem vários, acho que vários caminhos [...] de [...] abordar isso, né? Mas é assim pra gente também. É um aprendizado absurdo, porque [...] eu não tinha, eu não tenho o aluno que a Cláudia tem, então eu tinha que parar, pensar mesmo, nossa, não sei, não sei exatamente o que fazer aqui.*

Os formadores, inexperientes ou não, passam pelo mesmo processo de desenvolvimento profissional dos colegas professores, deparando-se com novidades inesperadas, conforme relata Shulman (1986):

Frequentemente, espera-se que um professor iniciante ensine um tópico que ele ou ela nunca aprendeu anteriormente. Por exemplo, o graduado em biologia encontra uma unidade sobre alavancas e máquinas simples em um curso de ciências gerais. O graduado em letras precisa ensinar um romance ou uma peça

que nunca encontrou anteriormente. (Shulman, 1986, p. 8).²⁴

A validação desse tipo de estratégia formativa vem do mesmo formador, ao enfatizar o aprendizado que deles emergem e ao comparar as consultas espontâneas a estudos de casos:

Jl: *Então, [...] era bem interessante, né? A Mari me perguntando coisa de pre-kids, por exemplo. Eu, oi? bom, vamos pensar, né, o que poderia talvez ser feito ali. [...] então era [...] um desafio interessante, era um desafio muito estimulante, né? [...] E tem uma outra, um outro lado que eu acho interessante, quando você faz uma sessão, [...], a gente se prepara, você domina o conteúdo ali, de uma certa forma, você está entregando alguma coisa que você domina com antecedência. Quando o professor vem com esse caso espontâneo [...] você não tem nada preparado para responder ali, né? Porque normalmente são estudos de caso, né? Eles [...] trazem um caso, isso que é o interessante, é bem pragmático, [...] eu lembro vários. Vários, né? A Cláudia, a Ana, trazer assim um caso, eu tenho esse caso, que que você acha que é, que você sugere, o que você faria ou o que que a gente pode fazer junto?*

Nesta fala, percebe-se que o formador **Jl** valida, indiretamente, os casos como uma estratégia formativa para os professores e formadores, principalmente pelo teor pragmático dos mesmos. Este depoimento direcionou a discussão para a teorização dos casos de ensino, foco desta pesquisa, levando-nos a mais um tema relevante advindo do encontro 1.

TEMA 2: O Poder das Narrativas

O conhecimento pedagógico do conteúdo de formadores prevê o conhecimento de um repertório de práticas formativas para serem aplicadas na formação e capacitação dos colegas professores. No encontro 1, os formadores refletiram sobre práticas formais (sessões e observações de aulas) e não formais (consultas espontâneas) e foram apresentados aos casos de ensino, que se mostraram uma novidade para os formadores. O formador **NK** os relacionou, a princípio, com uma prática já aplicada no instituto:

NK: *Esses casos são mais ou menos parecidos com o que a gente [...] dá na dinâmica de grupo. [...] Até pros estagiários a gente deu também. Eu não sei se é isso, só pra ver se realmente é o que eu tô pensando. Alguns casos que acontecem em sala de aula, vocês lembram? [...] Acho que é dado na capacitação dos kids, eles seriam esses casos?*

O formador **NK** se refere a situações extraídas de sala de aula para a capacitação de professores e estagiários do segmento infantil. Dada a dificuldade em simular aulas deste segmento, apresentam-se algumas situações para contextualizar a complexidade do segmento. Entretanto, essas situações não são narrativas detalhadas e não se faz uma análise profunda do acontecimento. O formador **Jl** contribui com suas percepções, ressaltando a sua compreensão

²⁴ "Often a young teacher will be expected to teach a topic that he or she has never previously learned. For example, the biology major encounters a unit on levers and simple machines in a general science course. The English major must teach a novel or play never previously encountered." (p. 8, tradução minha)

da teoria de casos de ensino:

J1: *É acho que [...] no que está dizendo aqui, que são casos de ensino, narrativas detalhadas, né? De práticas educativas reais. Acho que é a ampliação disso que o NK está falando, né? Eu acho que o NK está falando ali, é um [...] haikai do negócio, né? Mas [...] seria a coisa mais detalhada, o interessante que eu vejo nisso [...].*

Fez-se, igualmente, uma correlação com *action research*, comum em contextos de institutos de idiomas com visão de ensino reflexivo, evidenciando como os formadores acionam seus repertórios formativos:

J1: *Eu acho que tem até um pouco, não sei, me veio agora, tem um pouco a ver com aquela coisa de action research, de journals, né? De writing journals, né? [...] você tem que realmente elaborar o pensamento.*

As primeiras reflexões sobre os casos de ensino focaram na questão da narrativa e do poder da mesma em gerar empatia e ser facilmente relacionável ao contexto educativo:

J1: *A narrativa, como qualquer narrativa, [...] a narrativa tem esse poder de [...] deixar o conteúdo mais relacionável, né? Mais identificável, [...] nossa, isso poderia ter acontecido comigo também, né? Eu acho que tem esse poder de gerar empatia, talvez gere mais reflexão, né? [...], tô imaginando como que seria isso. Mas porque tem a tensão dramática, né? Tem focado em problemas, tensão dramática e demanda resolução.*

Outro aspecto levantado no encontro 1 está relacionado ao papel da escrita no processo reflexivo:

J1: *Pra, enfim, pra fazer, pra criar essa narrativa e que essas narrativas sejam inteligíveis, né? você tem que, você tem que escrever, tem que elaborar. Tem que ter coerência, coesão e tudo mais. Então é [...] bem legal, bem legal.*

BL: *[...] é que eu acho que esse papel da escrita nisso [...] como quando ela está destacando ali o fato de que você, ao fazer isso, ao redigir isso de maneira um pouco mais formal, e com método, e estruturada, né? [...]isso já é um convite à reflexão e [...] a partir disso [...] você chega numa reflexão um pouco mais profunda. E aí, voltando ao que a gente falou, quando você trouxe aquela parte em que eles mencionam o fato de que alguma coisa é revelada ou é descoberta, quando o professor [...] vem te procurar numa sala para contar um caso ou um caso, dependendo da questão, ele vai fazer isso. E aí você talvez traga uma coisa que ele podia ter pensado por si só, mas ele tem uma figura ali como referência para que essa resposta seja dada [...] ou até a validação do que ele já pensa, né? Uma pessoa que está ali é elegível para servir como a voz da experiência e a pessoa que vai validar [...] aquele procedimento que ele até já possa ter pensado como resposta ao caso. Então, se você faz isso de maneira oral e espontânea e no impulso, você perde a chance de fazer essa elaboração um pouco mais detalhada, de você chegar às próprias conclusões, então a escrita [...], me parece que tem essa função [...].*

Percebe-se, pelas reflexões acima, que a escrita estruturada pode ter o potencial de transformar conhecimento tácito em explícito, revelando e construindo compreensões sobre a prática docente. Ao promover uma organização cognitiva da experiência e ao ter que fazer escolhas para a elaboração e escrita dos casos, o professor é convidado a uma reflexão mais profunda, autônoma e permanente, em contraste com a efemeridade da oralidade. Além do mais, conforme expõe **BL**, a escrita permite ao professor ‘*chegar às próprias conclusões*’, reduzindo dependência de validação externa do formador. Dessa forma, pode-se promover maior autonomia reflexiva do professor. O formador **BL**, portanto, demonstra compreender a importância da aprendizagem docente autônoma para o processo de desenvolvimento profissional, em consonância com Monteiro e Mizukami (2006, p. 181), quando salientam que

Ela (aprendizagem autônoma) está sempre relacionada ao desenvolvimento de um pensamento crítico, independente e reflexivo, podendo-se dizer que ela ocorre quando os adultos adquirem capacidade para tomar decisões, para relacionar normas e limites da atividade de aprender e também quando usam a própria experiência para aprender (2006, p. 181).

As escolhas lexicais que precisam ser feitas para a escrita de casos de ensino também emergiram como uma possibilidade reflexiva para o professor:

BL: *Mas acho que de maneira mais primária tem essa função do professor refletir um pouco mais profundamente [...] enquanto ele vai produzindo. Que a escolha de palavras vai fazer com que ele faça alguns julgamentos ali. A análise já vai sendo processada através desse passo, né? [...] Ah, eu vou falar que o aluno se comportou de maneira inadequada ou [...] expressou seus sentimentos, sem uma reflexão, foi um impulso dele, enfim. A forma como você descreve aquilo e como você interpreta as reações que foram geradas do professor, dos colegas, tudo isso, os verbos que você vai usar, por exemplo, para descrever essa situação, acho que eles já dizem muito para você da forma como você está analisando isso.*

As palavras escolhidas para descrever a situação, o contexto ou os alunos podem ser reveladoras da atitude, da prática ou da base de conhecimento do professor. Neste contexto, os casos de ensino têm o potencial de ‘desocultar situações complexas e construir conhecimento ou tomar consciência do que afinal já se sabia.’’ (Alarcão, 2003, p. 52). Ademais, ao ter que fazer escolhas mais informadas para a escrita de um caso de ensino, o professor é incentivado a fazer uma reflexão durante a escrita. O processo reflexivo do professor ocorre, portanto, durante toda a aplicação do método de caso, levando-o, muitas vezes, a um processo de reconstrução e/ou conscientização da prática docente, conforme enfatizam Monteiro e Mizukami (2006, p. 185), ao analisarem as narrativas de professores:

[...] essas narrativas acabaram trazendo marcas do sentido da *desconstrução*, mostrando-se muito mais como um processo de reconstrução e de conscientização [...] dos percursos vividos [...] ou, ainda, de uma reinterpretação

dos percursos e processos [...]. (grifo dos autores)

O primeiro encontro com os formadores revelou-se mais produtivo do que esperado, do qual dois temas emergiram como pontos centrais para análise e discussão. A compreensão teórica dos casos de ensino como estratégia formativa suscitou reflexões sobre as práticas formativas já estabelecidas no contexto investigado, permitindo que o conhecimento do contexto, dos professores e do conhecimento pedagógico do conteúdo dos formadores emergisse de forma natural e espontânea. Os formadores revelaram-se reflexivos em suas práticas, aplicando-as de forma intencional e informada.

Pretendeu-se, com este primeiro encontro, alinhar-se à fase de compreensão do modelo de raciocínio pedagógico de Shulman. Os formadores foram capazes de relacionar casos de ensino aos seus próprios conhecimentos e experiências como formadores, estabelecendo conexões, reconhecendo desafios que permeiam suas práticas formativas e identificando algumas das potencialidades de casos de ensino como estratégia formativa.

Este primeiro encontro mostrou-se promissor em relação à aplicabilidade de casos de ensino no lócus de pesquisa. As primeiras impressões foram marcadamente positivas, com os formadores identificando múltiplos benefícios, relacionados abaixo:

- ✓ Promovem reflexão profunda e exigem elaboração detalhada.
- ✓ São facilmente relacionáveis e geram empatia.
- ✓ Promovem autonomia dos professores e desenvolvem independência reflexiva.
- ✓ Incentivam a reflexão não apenas após, mas também durante, o processo de elaboração do caso.

O encontro 2 permitirá aos formadores vivenciarem concretamente a análise de um caso de ensino já elaborado (Anexo C), aprofundando sua compreensão não apenas teórica, mas experiencial, desta estratégia formativa. Por meio desta experiência, será possível avaliar de forma fundamentada a viabilidade, os benefícios e as limitações dos casos de ensino no lócus da pesquisa, avançando do entendimento conceitual para uma possível ação formativa com os professores. Os formadores foram apresentados ao início do caso de ensino a ser investigado no encontro 2, gerando o seguinte comentário:

J1: *Corpo em movimento - zero, o que que leva uma criança levar zero em corpo em movimento? [...] curioso isso, mesmo. [...]. Fiquei pensando, o que leva uma criança a levar zero em corpo em movimento? Eu fiquei genuinamente curioso [...].*

Os temas emergentes do encontro 2 serão analisados a seguir.

6.3 Temas emergentes: Encontro 2

O encontro 2 ocorreu nove dias após o encontro 1 e previu a leitura de um caso de ensino, previamente selecionado (anexo 4) para reflexão e discussão. O caso foi escolhido intencionalmente pela pesquisadora por ser relacionável ao lócus da pesquisa e por alinhar-se ao tema de um grupo de estudo sobre *assessment* / avaliação proposto pela instituição e liderado pela pesquisadora, do qual um dos formadores que contribuem com este estudo pode participar. Este encontro permitiu oferecer aos formadores uma experiência prática da aplicabilidade dos casos de ensino.

Para a discussão do caso, os formadores perpassaram, claramente, por três momentos da estrutura de análise proposta por Shulman (2002). Conseguiram compreender o que está acontecendo (*What's going on?*), exploraram questões subjacentes ao caso, examinando-o sob diferentes perspectivas (*Analysis*) e identificaram do que se trata o caso (*What is this a case of?*). O momento de Ação (*Action*) não foi minuciosamente explorado neste encontro.

Desta experiência, após a identificação dos códigos, emergiram os seguintes temas atrelados à estrutura de análise de Shulman (2002):

TEMA 1: Objetivo da avaliação (*What's going on?* e *What is this a case of?*)

Logo no início do encontro, surge o questionamento do formador **BL**, sobre avaliação estar sendo usada, no seu entendimento, com o objetivo de punição:

BL: *Eu acho que a gente volta para a questão da avaliação, porque ali ela está sendo usada como punição e os pais identificaram isso rapidamente. [...] a avaliação não está sendo usada de maneira para oferecer equidade para os alunos, os alunos que tiram notas boas [...] foi porque eles brincaram e, assim, a nota, a nota boa é pra quem brinca e pra quem não brinca é zero, né?*

Jl questiona, igualmente, o papel da nota na disciplina corpo em movimento:

Jl: *É, [...] daí dá pra questionar a própria, o próprio objetivo dessa avaliação, nessa matéria específica, e se a criança não tá a fim de brincar [...] então brincar passa a ser uma obrigação, é meio paradoxal, né? Se é pra brincar, se é pra ser uma coisa lúdica, mas aí se passa a ser uma obrigação, deixa de ser brincar, né? E daí você tem uma nota ainda para isso, né?*

Questionou-se, igualmente, se a avaliação tinha critérios claros:

Jl: *Eu acho que [...] eu acho que a nota baixa pode ter o papel, até pode ser um papel de*

formação ali, mas eu não sei se no caso dele foi, né? É que talvez até os critérios estejam meio, me pareceram um pouco aleatórios, né? [...] Não fica claro nem pro garoto, né? Que não brincar implicaria, eu não sei, né? Eu estou supondo, talvez [...] para ele não tivesse ficado claro que não brincar implicaria numa nota baixa.

Os trechos acima evidenciam que os formadores compreendem a função da avaliação no contexto escolar. Mencionam a falta de critérios claros e a comum conexão entre avaliação e punição, identificando que a prática observada no caso de ensino não se atenta aos princípios consolidados de avaliação formativa. Isto evidencia uma base de conhecimento consolidada dos formadores no que concerne aspectos avaliativos, o que possivelmente os ajuda na formação e na construção do processo de raciocínio pedagógico dos professores, quando se fala em avaliação formativa, em contraste com a somativa. Os formadores também deixaram emergir conhecimentos teóricos sobre os princípios de avaliação, conforme pontua **BL**:

BL: *[...] quando a gente está falando especificamente de avaliação, eu levei muito em conta o que a gente discutiu [...] no grupo de estudos. De quando eu falei em relação aos critérios serem expostos a todos os envolvidos, né? A questão da equidade também. Isso tem mais a ver com os princípios de avaliação, mas eu acho que isso, eu acredito [...] que isso deve ser replicado em todos os outros institutos que se propõe a fazer uma avaliação mais compreensiva, né?*

Neste aspecto, a discussão do caso neste encontro 2 evidenciou o fato de casos de ensino propiciarem a articulação entre fundamentos teóricos e contextos específicos da prática educativa (Mizukami; Nono, 2002).

Os formadores demonstraram compreender o papel do professor no processo avaliativo, o que, novamente, contribuiu para o desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico do professor e de sua base de conhecimento. Salientaram que basear-se apenas na experiência para processos avaliativos não é suficiente. Ao questionarem se 16 anos de experiência garantem propriedade sobre a prática avaliativa, e ao indagarem sobre os limites da atuação docente, os formadores sinalizam que a resolução deste caso não é apenas técnica (ajustar critérios), mas exige uma reflexão mais profunda sobre como o professor compreende e exerce seu papel no processo avaliativo, passando de um mero aplicador de notas para um profissional que reflete criticamente sobre suas ações pedagógicas.

Ao questionarem sobre o papel do professor no processo avaliativo, os formadores deixam transparecer que o papel do professor não é apenas o de um ‘aplicador’ de notas.

Jl: *E o professor [...] ‘Ah, faz 16 anos que eu faço isso e foi a primeira vez, né?’ A segunda vez que o professor ainda tenta apelar para experiência.*

BL: [...] professor tem 16 anos de experiência, é que você quer dizer que ele tem propriedade sobre aquilo que ele tá fazendo. Mas aí todas as lacunas [...].

NK: ele (o aluno) não conseguiu nem com a ajuda do professor. Achei que isso é bem, bem forte [...], né? A impressão [...] é que ele estava se negando mesmo a fazer o negócio, né? E o que vem por trás disso, né? O porquê que ele estava se negando, né?

Jl: E até que ponto vai a atuação do professor, até que ponto?

A análise do caso permitiu evidenciar a base de conhecimento dos formadores sobre avaliação formativa, uma vez que as reflexões revelaram uma compreensão sobre princípios fundamentais de processos avaliativos, como equidade, transparência de critérios e função formativa, que contrastam claramente com a prática punitiva, conforme a interpretação do caso pelos formadores.

O caso foi explorado sob diferentes perspectivas – do professor, do aluno, da coordenação, do diretor e dos pais, o que permitiu a emergência de um tema neste segundo encontro.

TEMA 2: Diferentes perspectivas

Ao analisarem o caso proposto sob diferentes prismas, os formadores reconhecem a complexidade multifatorial da avaliação e seus efeitos no contexto escolar. Ao longo da discussão e análise, os formadores lançaram um olhar analítico sobre os diferentes atores do caso, enfatizando o exercício de empatia que a discussão de um caso pode propor:

Jl: Além de ser um exercício grande de empatia mesmo, né? Você [...] ver a perspectiva [...] desse pai, dessa mãe, do coordenador, do próprio diretor, [...], de todos os envolvidos ali, né? Um exercício de empatia, [...], nenhum deles está numa posição muito fácil, muito confortável ali, né? Todos vão ter um ponto de, entre aspas, de defesa, né? Inclusive a criança.

Parece haver uma compreensão, por parte dos formadores, do efeito da avaliação na criança que sofre, no professor que é questionado, na coordenadora que carrega o peso institucional, nos pais que estão em defensiva, e no diretor que não tem uma posição definida. Isto é traduzido na fala dos formadores, organizada no quadro abaixo.

Quadro 11: Perspectivas do Caso de Ensino

Ator	Formador / fala
Criança	JJ: <i>E daí eu fiquei pensando no menino, a criança mesmo, né? Que é, como é que será que ficou essa criança no fim da história? Porque [...] me pareceu ali que [...] o lado mais pesado ficou para criança de uma certa forma, né?</i> JJ: <i>[...] eu fiquei bem pensativo com a criança mesmo, né? Por que que ela não quis? Não [...] quis se envolver na matéria e não tem direito de não querer, né? Ela pode não querer, ué, não estar a fim de brincar.</i> <i>[...] Eu achei bem complexo ali, né?</i> NK: <i>eu acho que dependendo do momento da vida da criança, ela tá fazendo isso pra exatamente [...] deixar o recado dela, né?</i> <i>Não sei [...] parece ter sido muito [...] proposital, né?</i> JJ: <i>Como que isso era transmitido para as crianças? [...] se ele sabia dessa consequência do [...] zero ao não brincar.</i>
Professor	NK: <i>Ah, a culpa é do professor? como ele pode? Ele vai traumatizar o menino.</i> JJ: <i>Ele, acho que ele parecia [...] surpreso ali, né? O professor que estava tentando.</i> JJ: <i>O pai fala, né? Como é que o professor não consegue cativar uma criança de 6 anos?</i> NK: <i>O aluno fala, não, eu não quero, eu não quero [...] acontece isso com a gente na sala, né? O aluno disse que não vai, [...] e o professor tem que ficar tentando achar um motivo, um jeito de motivar o aluno e até acaba descobrindo a causa da negação em se participar, em participar de alguma coisa assim.</i> JJ: <i>E o professor [...]ele parece até surpreso com o questionamento da coordenadora, né? Ele, ele tá assim mesmo, por que que você tá me perguntando, né? Não tá, não tá claro?</i>
Coordenadora	JJ: <i>Tem o lado [...] da coordenadora que estava preocupada</i> BL: <i>a última coisa que eu pontuaria que chamou atenção é o fato de que a coordenadora me parece genuinamente preocupada com o caso e tava pensando, [...] perdendo sono, perdendo sono com aquilo, não tava simplesmente se vendo na obrigação de dar uma resposta para mãe [...]. Não parece. Me parece ter ficado insatisfeita com o fato de que a mãe desistiu [...].</i> JJ: <i>E a coordenadora ali tentando fazer a mediação entre [...] todos os poderes ali, né?</i>
Pais	JJ: <i>E se [...] o pai tivesse sido contatado antes e se [...] fosse uma outra nota que não fosse um número [...] fosse só um comentário, um conceito, será que a reação dos pais teria sido a mesma? Ao invés de zero, fosse alguma coisa, não participou de maneira tão atuante quanto esperado. Sei lá, uma coisa assim, será que a reação teria sido a mesma [...].</i> NK: <i>É uma coisa muito reativa mesmo, dos pais, né? Até mais do que consciente. Eu acho que é reativa, é uma coisa muito instintiva de defender o filho.</i>
Diretor	JJ: <i>pela narrativa ali me pareceu que o diretor foi um pouco omissivo mesmo, né?</i> JJ: <i>Mas e se esse diretor tivesse tido um outro papel?</i>

Fonte: a autora

Ao se atentarem para os diferentes pontos de vista, os formadores expõem um aspecto importante de sua base de conhecimento. Mais do que compreender o contexto, é necessário compreender a corresponsabilidade das ações educativas, pois não se trata de culpar um único ator, mas de reconhecer que a solução exige compreensão mútua entre todos os envolvidos.

Este entendimento pode ser o fator da análise e discussão do caso não ter avançado para uma solução definitiva. Os formadores parecem entender os aspectos heterogêneos do ambiente escolar, evidenciando “as tensões, contradições e dilemas que eles provocam ou engendram dentro dos locais do labor cotidiano, inclusive no seio da subjetividade dos atores no trabalho.” (Tardif; Lessard, 2007, p. 47).

Os formadores trouxeram um olhar empático, igualmente, para o próprio caso, enfatizando seu potencial formativo-reflexivo. Os efeitos do uso de casos de ensino suscitaram uma discussão sobre seu uso em diferentes momentos da formação docente. **J1**, a princípio, discorreu sobre a ação formativa de casos de ensino na mentoria de professores experientes.

J1: [...] eu penso, por exemplo, aquilo que a gente tentou fazer daquele mentoring, programa que a gente tentou fazer, eu acho que seria bem legal pra um [...] trabalho de mentoria. O professor já tem [...] uma certa trajetória, né? Ele já tem uma capacidade reflexiva um pouco mais elaborada. E daí ele escrever sobre um caso desse e propor pra [...] compartilhamento de reflexão e tal, eu acho que pode ser bem interessante pra ele. [...] É no momento ali de reavaliação das próprias práticas. Talvez entender melhor [...] o cenário que ele tá, eu acho que um professor com um pouquinho mais de trajetória, para um professor mais novato, eu tenho a impressão, palpite total, tá?, não tem nenhuma evidência para falar isso [...], eu tenho a impressão do professor mais novato, não vai, não vai ter um ponto de partida muito consistente sobre o que escrever, [...] até propor as perguntas e tudo mais? Talvez o professor novato tenha um pouco mais de obstáculo com isso.

Por outro lado, foi levantada a possibilidade de um relato de um professor experiente impactar na formação de um professor novato, evidenciando o aspecto coletivo e o efeito de legado do uso de casos na formação docente, conforme enfatizado no encontro 1 e proposto por Shulman (2002, p. 3): “colocá-las [as histórias] por escrito oferece oportunidades para que os docentes investiguem de forma muito mais profunda e analítica sua própria experiência, além de deixar um legado para que outros possam aprender tanto com suas vivências quanto com suas reflexões.”

J1: [...] usar isso pra formação, eu estou pensando no escritor, é um professor quem escreve, [...] o relato de um professor experiente pode alimentar o repertório de um professor novato, né? Então sei lá, você pega um relato da Mônica. E acho que pode ser até interessante, né? Porque as questões que ela propõe pra um professor novato, que perspectiva que ele vai ter daquilo, né? É, eu acho que pode ser interessante nesse sentido [...]. Talvez aqui, talvez o professor novato não escreveria o caso, mas teria contribuições a fazer ou a partir do relato que ele lê de um professor mais experiente [...] E ouvir a perspectiva de um professor com mais história, né? E um professor que acabou de começar. Quão discrepantes ou quão convergentes vão ser essas respostas, né? [...] eu fiquei até com uma curiosidade genuína [...] gostaria de ouvir professores com bagagens muito diferentes, respondendo a mesma pergunta, que que eles fariam? Será que vai ser muito distante ou não? [...] acho que dá um experimento e tanto aí.

NK enfatizou, igualmente, o papel da experiência na análise de casos de ensino.

NK: *Não é? Eu acho que o caso do professor mais experiente, [...] pelo repertório, pela experiência mesmo, acho que faria até com que ele trouxesse alguns casos que não seriam nem pensados por um [professor] que não fosse tão experiente assim. Como na hora de analisar, ele talvez seria até menos assertivo do que um professor com menos experiência que, pela própria falta de experiência, já daria uma resposta direta, enquanto um professor muito mais experiente já pensaria pelas experiências, pelas tentativas e erros, né? Já abriria muito mais um leque de todas as consequências que poderia ter, ele seria muito mais cuidadoso na hora de dar uma resposta, né? De analisar um caso na verdade, né?*

NK propôs registrar impressões antes e depois da discussão, capturando como as múltiplas perspectivas possibilitadas pelos casos podem transformar interpretações iniciais. Este registro de transformação enfoca o processo de aprendizagem docente e pode permitir ao professor ver seu próprio desenvolvimento e criar uma consciência sobre sua mudança e evolução. O registro das impressões antes e depois da discussão evidencia a consciência do formador sobre a aprendizagem docente, sugerindo que formação de professores não se reduz à transmissão de conteúdo, mas constitui-se por meio da ressignificação contínua de práticas e crenças, em diálogo com múltiplas perspectivas e trocas coletivas.

NK: *Uma coisa [...] eu acharia até legal, [...] que primeiro os professores pudessem registrar individualmente o que eles acharam ao invés de começar a discutir, porque acho que a ideia vai mudando enquanto a discussão vai acontecendo, né? [...] Ver qual a opinião, que tipo de opinião, cada tipo de professor teria. Que cada um pudesse registrar e depois deixar discutir, né, pra ver qual seria, [...] a ideia inicial e depois, o que foi desenvolvido durante a discussão, né? Porque eu acho que a gente chega em dois resultados muito diferentes.*

A discussão *do* caso e *sobre* o caso pelos formadores evidenciaram que questões educacionais são complexas e sistêmicas, envolvendo vários atores, diferentes perspectivas e a necessidade de colaboração, conforme explicitam Tardif e Lessard:

[...] a organização do trabalho na escola é, antes de tudo, uma construção social contingente oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios mas que são levados, por diversas razões, a colaborar numa mesma organização. (Tardif; Lessard, 2007, p. 48).

A formação docente, igualmente, se beneficia de um olhar múltiplo e colaborativo, da intersecção da experiência com a in experiência, de onde pode-se ir construindo uma base de conhecimento amparada no conteúdo, nas práticas pedagógicas, no contexto, no currículo e, não menos importante, nas relações humanas. Os atores escolares, portanto, não podem ser definidos, unicamente, por seu papel codificado, mas sim “por suas relações humanas cotidianas com seus alunos e seus colegas de trabalho; sua situação tem menos a ver com o organograma da organização do que com as negociações diárias com os outros agentes educativos.” (Tardif; Lessard, 2007, p. 45).

O encontro 2 permitiu aos formadores experienciar, ainda que de maneira introdutória, a dinâmica de análise e discussão de um caso de ensino. O resultado foi positivo no sentido de que evidenciou a base de conhecimento dos formadores em relação aos processos avaliativos, além de denotar a consciência dos mesmos sobre a coletividade do trabalho docente e dos impactos em todos os atores educacionais.

Os encontros 1 e 2 mostraram-se promissores em relação à aplicabilidade de casos de ensino no lócus da pesquisa. Percebeu-se o envolvimento dos formadores com a teoria, a prática e a validação, em vários momentos, do aspecto formativo e reflexivo dos casos. O encontro 3 permitirá uma análise mais aprofundada da possibilidade do uso de casos de ensino como ferramenta de formação e capacitação docente no lócus da pesquisa.

6.4 Temas emergentes: Encontro 3

O encontro 3 se desenvolveu por meio de uma roda de conversa *online* com os formadores participantes da pesquisa e foi guiado por um questionário pré-definido e semiestruturado, desenvolvido pela pesquisadora. O questionário teve o intuito de guiar a conversa e estruturá-la nos seguintes eixos temáticos:

- (i) percepções gerais sobre casos de ensino;
- (ii) avaliação da experiência prática;
- (iii) comparação com práticas formativas atuais do instituto, investigando semelhanças e diferenças percebidas;
- (iv) viabilidade de aplicação;
- (v) expectativas futuras.

A predefinição dos temas é prevista na AT. Segundo Rosa e Mackedanz (2021, p. 9-10), a análise temática propõe uma ‘postura analítica [...] associada diretamente ao texto (escrito ou falado), podendo ser definidos os temas ligados à literatura analisada ou então pré-definidos pelo pesquisador.’

A partir desta predefinição dos temas, segue a análise dos dados do terceiro encontro com os formadores.

TEMA 1: Potencial do Uso dos Casos de Ensino

O tema identificado uniu as percepções positivas dos formadores em relação aos casos de ensino (eixo temático i) e sua comparação com as práticas formativas atuais do instituto

locus da pesquisa (eixo temático iii). Os formadores entendem que os casos de ensino podem ser uma opção formativa e de desenvolvimento profissional docente no instituto de idiomas foco da pesquisa, conforme relatos nos encontros anteriores e os comentários transcritos abaixo, extraídos do encontro 3.

J1: [...] então, eu acho que a metodologia pode ser bastante [...] eficiente no sentido de provocar bastante espaço de reflexão [...]. Acho que é aplicável, pode ser eficaz, pode ser eficiente e pode gerar bastante reflexão para todo mundo, eu acho.

NK: Realmente na hora de [...] discutir, na hora da discussão, eu acho que isso [...] abre muitas possibilidades e vários tipos de percepção que vai enriquecer muito esse trabalho, né?

BL: [...] isso seria positivo. [...] a gente preencheria uma lacuna que a gente tem hoje, que é em relação à falta de tempo. E a gente vem comentando isso bastante ultimamente. Sempre foi uma questão, né?

Para os formadores, os casos de ensino como estratégia formativo-reflexiva podem complementar a observação de aulas que, por vezes, privilegia aspectos técnicos e procedimentais na discussão pós-observação, limitando o desenvolvimento de uma reflexão mais aprofundada por parte do docente. **BL** enfatiza o lado mais técnico que ocasionalmente permeia a discussão de aulas observadas:

BL: quando a gente faz a observação de aula é muito mais uma coisa técnica, do meu ponto de vista, [...] tem essa questão mais técnica e mais pragmática da coisa.

J1 comenta sobre poder reflexivo das observações de aulas, mas salienta o fato de que nem sempre a reflexão é enfatizada nas discussões:

J1: Eu lembro de uma das últimas aulas que eu assisti, que foi do Arthur [...], que foi uma delícia de conversa [...] porque a gente ficou quase 2 horas conversando sobre a aula dele. A gente ficou pensando em todos os porquês, [...] os porquês não, [...] então foi muito reflexivo no caso dele. Mas nem sempre é, porque às vezes você tem que focar nisso: ‘Olha, você não compartilhou áudio. Você sabe como é que faz isso?’ [...] acho que a observação de aula em si, ela pode ser uma ferramenta muito prática, de procedimento, né? E pode ser uma ferramenta de reflexão, mas [...] o que você está propondo²⁵ seria uma coisa exclusivamente de reflexão, formação e tudo mais.

Os casos de ensino, portanto, assumiriam um papel estritamente formativo e reflexivo, complementando a observação de aulas e preenchendo lacunas em processos de formação e capacitação de professores no instituto. O formador **BL** mostrou-se ciente da falta de continuidade de ações formativas devido ao turbilhão administrativo que os formadores

²⁵ Referindo-se aos casos de ensino

precisam lidar no seu dia a dia. Os casos de ensino poderiam atuar de forma mais contínua e coesa na formação dos professores.

BL: *A gente não tem tempo, pela correria operacional, de fazer um acompanhamento tão próximo [...] e aí a gente vai deixando, mas é muito mais pela questão operacional. E aí a gente não tem tempo de fazer acompanhamento, de orientar esses professores. Então a sequência nesse processo de formação, isso seria já intrinsicamente necessário pela [...] estrutura desse [...] método²⁶, né? [...] e uma outra coisa é que a gente diversifica também [...].*

Ainda em comparação às observações de aulas, os formadores salientaram o aspecto bi-direcional dos casos de ensino. Ao contrário das observações de aulas, que focam na retrospectiva, no que já ocorreu, os casos têm o poder de antever situações práticas de ensino e sala de aula, promovendo uma reflexão sobre experiências passadas, principalmente pelos autores dos casos, e uma antecipação de situações futuras. **Jl** reflete sobre este aspecto pendular passado-futuro dos casos:

Jl: *[...] fiquei imaginando aqui se, por exemplo, um professor mais novo ouve uma narrativa, né? Uma narrativa de um professor mais experiente, ele pode passar a dar importância a coisas que ele via como ordinárias, banais antes, isso aqui vale uma reflexão, esse acontecimento vale uma reflexão, [...] isso ou já aconteceu comigo algo parecido, ou pode vir a acontecer, né? Então acho que tem esse movimento ali, essa linha do tempo ela vai pra frente e pra trás, eu acho.*

Este bi-direcionamento dos casos de ensino converge com as práticas reflexivas propostas pelo instituto de idiomas em análise. As RTNs, como mostrado no Capítulo 2, propõem perguntas de reflexão pré-aula, que podem ser igualmente utilizadas na reflexão pós-aula (reflexão sobre a ação), alinhando-se à característica pendular de antecipação-retrospectiva dos casos de ensino.

A análise das percepções dos formadores evidencia um consenso quanto ao potencial dos casos de ensino como estratégia formativa complementar às práticas já adotadas no instituto. Os participantes reconhecem que essa metodologia preenche lacunas nos processos de acompanhamento docente, além de ampliar as possibilidades de desenvolvimento profissional ao privilegiar a reflexão sobre aspectos técnico-procedimentais, por vezes priorizados em discussões de pós-observação de aula. A natureza bidirecional dos casos de ensino foi um outro aspecto interessante levantado pelos formadores, tornando-os mais abrangentes que as observações de aula. Entende-se, portanto, que os casos de ensino podem

²⁶ Referindo-se à metodologia de casos de ensino

integrar-se ao repertório formativo institucional, oferecendo um espaço estruturado e contínuo para a formação, desenvolvimento e reflexão docente.

TEMA 2: Irresolubilidade

Os formadores refletiram sobre o encontro 2, no qual houve a discussão de um caso de ensino. A experiência foi bem avaliada, potencializando o uso de casos de ensino como estratégia formativa. **NK** e **JJ** validaram a experiência prática (eixo temático ii), conforme transcrições abaixo:

NK: *Eu descreveria como interessantíssima pelo próprio fato [...] de como as contribuições, como cada um [...] consegue abranger um horizonte, [...] consegue enxergar um horizonte que vai abrindo e isso vai dando [...] uns efeitos, né? [...]. Interessante, né? Muito enriquecedor.*

JJ: *[...] o estudo daquele caso me deixou muito inquieto, porque eu fiquei [...] pensando, mas por que que a mãe cancelou afinal, né? O que, qual foi o real motivo por que que o diretor não foi?*

A validação da experiência prática em discutir um caso de ensino levou à reflexão da impossibilidade de resolução de algumas questões educacionais e escolares. Os formadores relembrou os diferentes pontos de vista abordados durante a discussão do caso (encontro 2) e salientaram a impossibilidade de resolução do caso proposto.

NK: *um aspecto que eu achei desafiador também, que são tantos fatores que são tão relevantes que [...] me impossibilitou de chegar a uma resolução, né?*

JJ: *É, isso de impossibilidade de uma resolução [...] eu tava pensando bastante nisso e talvez esse exercício de conviver com a dúvida mesmo, sabe aquela coisa de filme [...] com final aberto? Às vezes você quer, fica esperando uma resolução e não tem, né? [...]. Quanta coisa que tem final, tem resolução [...] fechadinha, bonitinha? A gente lida muito com o inesperado e com a dúvida.*

Os comentários acima revelam a maturidade dos formadores em lidar com questões desafiadoras no contexto complexo que caracteriza o cotidiano escolar, evidenciando “o caráter dinâmico, instável e imprevisível das práticas pedagógicas.” (Marcon et al., 2011, p. 268). Os formadores demonstram compreender o ambiente educacional no qual atuam, salientando uma base de conhecimento robusta no que concerne a compreensão das dinâmicas e especificidades do contexto educacional. Na ausência de uma resolução única e definitiva para certos aspectos do cotidiano escolar, a reflexão parece apaziguar as incertezas e evidenciar, conforme propõe Shulman (2002), alternativas de ação, com análise das vantagens, limitações e consequências (imediatas e futuras) de cada proposta.

TEMA 3: Perspectivas de Implementação

Nos encontros 1, 2 e 3, os formadores discorreram sobre o potencial formativo dos casos de ensino na formação docente. A roda de conversa no último encontro permitiu uma análise das perspectivas de implementação do método de casos no lócus da pesquisa (eixos temáticos iv e v).

Para a implementação dos casos, o formador **JJ** sugere iniciar o projeto de formação via casos de ensino a partir do texto oral.

JJ: [...] Não sei como [...] implementar isso, mas eu acho que seria interessante começar com a oralidade mesmo, sabe? Assim, um bate-papo, um círculo [...] bate-papo em torno da fogueira, aquela coisa assim vamos contar histórias a partir disso, fazer uma curadoria do que pode ser escrito, né? Porque [...] eu fico imaginando, né, a Mari, ouvindo a Mônica, por exemplo, né? [...] o que pode acontecer ali, né? Não sei...

A sugestão de **JJ** revela seu conhecimento da dinâmica docente explicitada por Shulman (2002), que nos lembra que os “professores contam histórias uns aos outros constantemente.” Dessa forma, iniciar o método de casos a partir de uma prática natural entre os docentes, transpondo posteriormente a narrativa oral para o registro escrito, parece uma sugestão coerente e aplicável.

Para a implementação, foi proposto, igualmente, um programa de adesão voluntária por parte dos professores, conforme salienta **JJ**:

JJ: Se você vai pilotar [...] com talvez 10 professores. Eu acho [...] não consigo prever resistência, desde que seja uma adesão voluntária, né?

NK propõe a implementação do método de casos como um passo importante para a valorização e profissionalização do professor em institutos de idiomas. Ele e **BL** refletem sobre o fato de as observações de aula, apesar de não ser o intuito acadêmico, estar relacionada, operacionalmente, a um controle de qualidade. Por outro lado, os casos de ensino, por seu aspecto reflexivo, implementariam uma trilha de capacitação puramente formativa, enquanto que as observações de aula estariam alimentando tanto o desenvolvimento acadêmico e técnico do professor quanto a necessidade operacional de controle de qualidade. Os formadores entendem que a participação em um projeto de formação por meio de casos de ensino poderia ser um fator motivacional para o plano de carreira do professor.

NK: Eu tava meio quietinho porque eu tava pensando aqui, [...] a gente tava falando [...] da formação mesmo. E depois dessa parte, né? [...] Digamos assim, de quem quiser participar de que houvesse realmente [...] um pouco mais dessa volta de recursos pra parte docente [...] os que tivessem mais interesse, tivesse [...] até um certo reconhecimento. Ah, esse professor trabalha [...] participa muito disso, né? E criando um tipo de [...] grupo de estudos ou alguma coisa assim, né? [...] E que isso pudesse dar um certo incentivo. Não sei se eu diria financeiro, ou até alguma coisa de mudança, um pouco [...] de status de professor, de categoria. [...] Eu acho que isso ajudaria [...] do professor falar, poxa, eu tenho tantas coisas, mas isso realmente

tá contando para mim, né? [...] eu vejo tantos recursos direcionados a novas tecnologias e novas coisas assim, né? Então, na verdade, a gente podia voltar um pouco disso [...] pro professor, né? [...] incentivado a participar mais de coisas assim, né?

J1: *[...] Então, acho que o professor que [...] se voluntaria pra um programa que é de autoaprimoramento, também deveria ser reconhecido pela instituição. Por que não, né? Eu acho que sim, né? Então eu acho que sim.*

Os formadores demonstram entender que ações formativas de desenvolvimento profissional devem promover a profissionalização docente, oferecendo oportunidades de um plano de carreira bem estruturado, alinhando-se aos pensamentos de Monteiro e Mizukami, que salientam que “o desenvolvimento profissional deve estar intimamente relacionado com o desenvolvimento da escola, com o desenvolvimento e inovação curricular, com o desenvolvimento do ensino e com o desenvolvimento da profissionalidade docente” (2006, p. 176).

BL enfatiza que a implementação deve ocorrer de forma responsável, evidenciando a consciência do formador em relação ao conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, como promover processos de aprendizagem na docência. Ao implementar uma nova metodologia formativa, **BL** mostrou compreender, igualmente, o modelo de raciocínio pedagógico pertinente ao formador. Os processos de compreensão, transformação e instrução da nova metodologia estão implícitos na fala do formador.

BL: *A gente precisa ter um mínimo de interesse pelo assunto, para poder gerar uma procura responsável, técnica, conceitual e teórica para poder replicar isso de maneira responsável também. [...] isso tem que ser feito de maneira responsável porque, de novo, se isso é feito de maneira desenfreada e não criteriosa, você vai ter uma pessoa que vai [...] carimbar ali discursos e práticas que estão sendo pregadas ou até incentivadas que não são necessariamente [...] corretas, ou seja, do ponto de vista institucional, no que diz respeito aos princípios que devem ser seguidos, seja do ponto de vista teórico, acadêmico, disso não ser verdade, né?*

A implementação de casos de ensino como estratégia formativa deve levar em consideração os seguintes aspectos, segundo os formadores participantes da pesquisa:

- ✓ valorização da oralidade como ponto de partida;
- ✓ programa voluntário de adesão;
- ✓ valorização e profissionalização docente;
- ✓ implementação responsável e teoricamente fundamentada da metodologia.

A articulação entre viabilidade prática, profissionalização docente e rigor teórico sugere que os formadores coordenam conhecimentos pedagógicos, contextuais e organizacionais, avaliando os casos de ensino como componente a ser integrado às práticas de desenvolvimento

docente no instituto.

A preocupação com uma aplicação responsável dos casos de ensino leva-me a propor, como produto educacional, um curso destinado aos formadores a fim de melhor prepará-los para essa implementação do método de casos. O capítulo 7 dedica-se às etapas desta capacitação.

CAPÍTULO 7 – PROPOSTA DE UM CURSO PARA FORMADORES

A proposta de um curso para os formadores sobre método de casos visa capacitá-los para a aplicação de casos de ensino como estratégia de formação docente. Os formadores mostram-se cientes que a compreensão teórica e prática é fundamental para a viabilidade e implementação responsável da metodologia. Os aspectos inerentes ao curso serão apresentados a seguir.

7.1 Objetivos, estrutura e metodologia do curso

Objetivo geral: Capacitar formadores, por meio de conceitos teóricos e atividades práticas, para a implementação da metodologia de casos de ensino como estratégia formativo-reflexiva no contexto de institutos de idiomas.

Objetivos específicos: 1. Compreender os fundamentos teóricos dos casos de ensino segundo os teóricos seminais; 2. Analisar casos de ensino existentes; 3. Desenvolver habilidades de escrita de casos de ensino; 4. Experimentar a facilitação de discussões baseadas em casos; 5. Avaliar o curso e planejar a implementação da metodologia no contexto institucional.

Periodicidade: 25 semanas (aproximadamente 6 meses), 1 sessão por semana de 3 horas, ministrado na modalidade presencial ou híbrida.

Metodologia e cronograma: o curso pretende seguir o modelo de raciocínio pedagógico de Shulman. Os formadores passarão pelos processos de compreensão, transformação, instrução, avaliação e nova reflexão, explicitados a seguir.

Semanas 1-5: foco no objetivo específico 1 - Compreender os fundamentos teóricos dos casos de ensino segundo os teóricos seminais. Conteúdo - Parte 1: base de conhecimento para a docência e modelo de raciocínio pedagógico. Parte 2: casos de ensino – teorização, elaboração e análise. Dinâmica: sessões expositivas, permeadas por reflexões e discussões, seguidas de textos relacionados ao conteúdo expositivo.

Semanas 6-10: foco no objetivo específico 2 - Analisar casos de ensino existentes. Conteúdo – Parte 1: análise estrutural de dois casos de ensino pré-selecionados, à luz da teoria; Parte 2: análise crítica dos casos de ensino pré-selecionados, seguido de reflexão de como a análise dos casos evidencia a base de conhecimento dos participantes; Parte 3: reflexão sobre o papel do

facilitador durante a análise dos casos. Dinâmica: leitura prévia individual dos casos; análise guiada com roteiro estruturado e discussão em grupo com os formadores participantes do curso.

Semanas 11-15: foco no objetivo específico 3 - Desenvolver habilidades de escrita de casos de ensino. Conteúdo – Parte 1: compartilhamento oral de casos vividos como professor ou formador; Parte 2: transposição dos casos orais para a narrativa escrita, seguindo a estratégia proposta por Wassermann (1993). Dinâmica: compartilhamento oral de experiências em grupo, seguido de escrita individual dos casos.

Semanas 15-20: foco no objetivo específico 4 - Experimentar a facilitação de discussões baseadas em casos. Dinâmica – os formadores experienciam e lideram a facilitação dos casos desenvolvidos pelos colegas.

Formador 1 – facilitador do caso escrito pelo Formador 2

Formador 2 – facilitador do caso escrito pelo Formador 3

Formador 3 – facilitador do caso escrito pelo Formador 1

Semanas 20-25: foco no objetivo específico 5 - Avaliar o curso e planejar a implementação da metodologia no contexto institucional. Conteúdo – Parte 1: autoavaliação da participação no curso e de áreas que ainda precisam de compreensão e aprofundamento para a aplicabilidade dos casos de ensino; Parte 2: antecipação das limitações e dificuldades na implementação da metodologia de casos no instituto de idiomas lócus da pesquisa; Parte 3: planejamento da implementação de casos de estudo como estratégia formativa no contexto institucional. Dinâmica: discussão em grupo, seguido de plano de ação individual para cada formador e planejamento estratégico para a implementação da metodologia de casos.

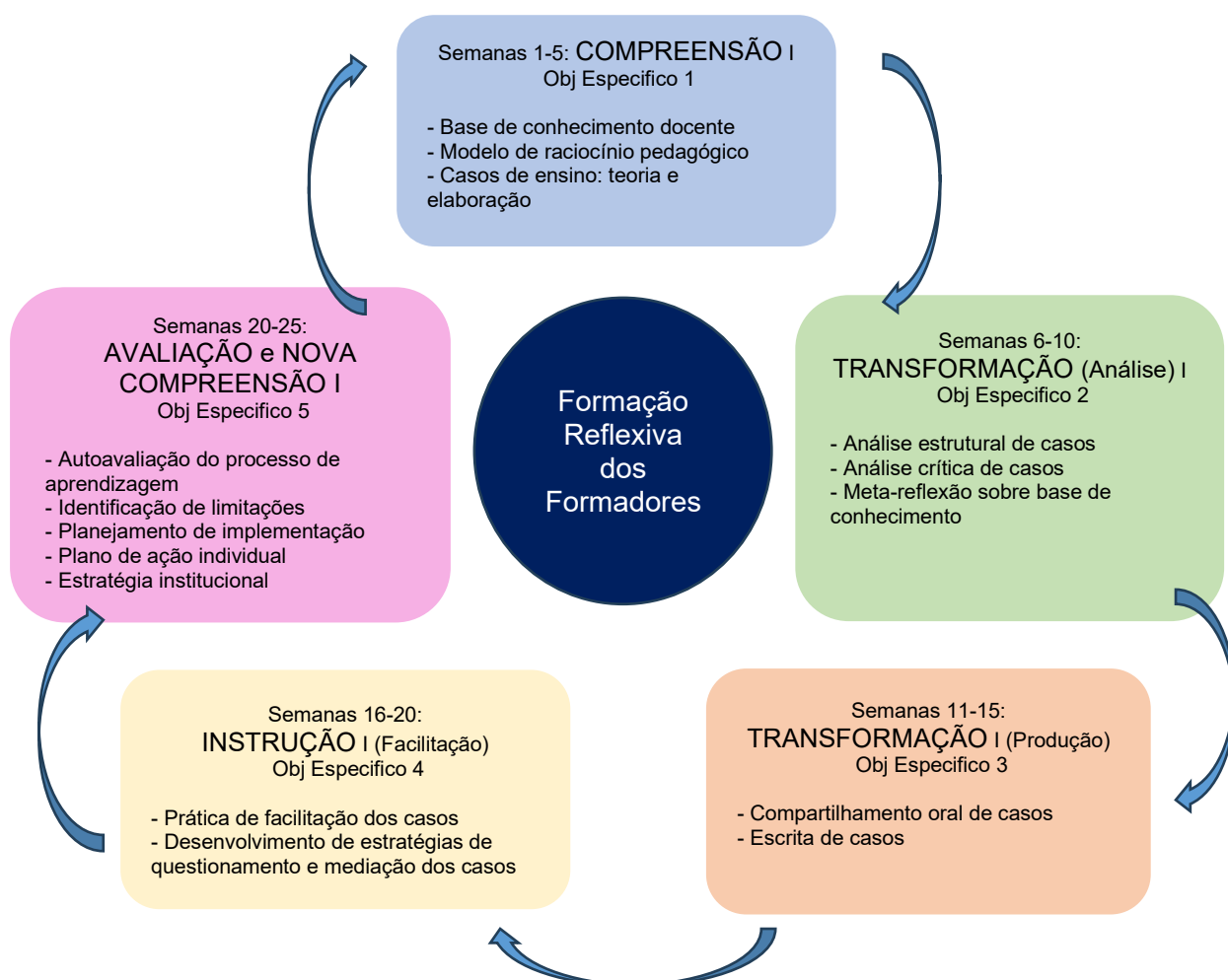
Base teórica: para a complementação das sessões teórico-expositivas, os formadores terão acesso aos seguintes recursos, sugeridos como leitura individual para aprofundamento do conteúdo.

1. Lee S. Shulman, “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform” (1987).
2. Maria da Graça Mizukami, “Aprendizagem da Docência: algumas contribuições de L.S. Shulman” (2004).

3. Judith H. Shulman, “Revealing the Mysteries of Teacher-Written Cases. Opening the Black Box” (1991).
4. Judith H. Shulman, “Happy accidents: Cases as Opportunities for Teacher Learning” (2002).
5. Katherine K. Merseeth, “Cases, Case Methods, and the Professional Development of Educators.” (1994).
6. Katherine K. Merseeth, **Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro - 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil** (2018)
7. Anete Alberton e Anielson Barbosa da Silva, “Como Escrever um Bom Caso para Ensino? Reflexões sobre o Método” (2018).

A figura 9 sintetiza o cronograma e o objetivo das sessões e o alinha ao processo de raciocínio pedagógico.

Figura 9: Formação Reflexiva dos Formadores



Fonte: a autora

7.2 Impactos esperados para a formação dos formadores

Além de capacitar os formadores para a aplicação responsável do método de casos com os professores do instituto lócus da pesquisa, o curso visa integrar teoria e prática concernentes aos casos de ensino, possibilitando ao formador experienciar a metodologia como participante, autor e facilitador. Como participantes, os formadores poderão refletir sobre a teoria e aprofundar seus conhecimentos por meio da literatura específica. Ademais, a discussão de casos pré-selecionados, tanto de seus aspectos estruturais quanto de conteúdo, expandirá o processo de análise de casos do encontro 2, possibilitando uma aprendizagem mais abrangente a partir da prática. Como autores, os formadores terão a oportunidade de extrapolar o conhecimento declarativo sobre casos de ensino para o conhecimento procedimental, o que proporciona o reconhecimento de nuances e desafios que não se evidenciam na teoria. A autoria pode, igualmente, desenvolver a confiança dos formadores para orientar colegas professores no processo de escrita uma vez que já teriam passado pelo processo de elaboração de um caso. Finalmente, como facilitadores, a experiência concreta da dinâmica de discussão, o momento adequado para intervenção e facilitação, e o desenvolvimento de habilidades de questionamento são aprendizados que poderão ser extraídos do curso.

Outro impacto esperado é o de oferecer uma rede de suporte mútuo e reflexivo entre os formadores. A implementação de uma estratégia formativa nova requer apoio entre os envolvidos e o curso proposto incentiva a colaboração por meio de uma comunidade de formadores-aprendizes. Ao se apoiarem em uma comunidade, com o objetivo de se desenvolverem e se profissionalizarem, os formadores desenvolvem o conhecimento *da* prática, conforme proposto por Cochran-Smith e Lytle e sintetizado por Fiorentini e Crecci (2016):

[...] “conhecimento-*da*-prática”. Nessa concepção, o conhecimento relativo ao ensino é visto como um saber que não pode ser cindido em conhecimento formal (ou teórico) e em conhecimento prático. O conhecimento que os professores precisam para ensinar bem é gerado quando eles consideram suas próprias práticas como objeto de investigação intencional, considerando as teorias produzidas por outros como aportes ou referências que ajudam a problematizar, interpretar e compreender a prática de ensinar. (Fiorentini; Crecci, 2016, p. 512)

Um terceiro impacto refere-se à aplicabilidade da formação de professores via casos de ensino. Ao final do curso, os formadores terão a oportunidade de desenvolver um plano concreto de implementação institucional. Esse planejamento, construído coletivamente ao longo das últimas semanas do curso, contemplará as especificidades do contexto do instituto, as potencialidades identificadas e os desafios antecipados, conferindo viabilidade prática à

proposta formativa.

Reconheço que a presente proposta de curso representa um ponto de partida para a implementação da metodologia de casos. Questões relacionadas à capacitação contínua dos próprios formadores, à adesão docente, ao impacto da formação no plano de carreira do professor, à curadoria de casos, à periodicidade dos encontros e à integração dessa metodologia com outras práticas formativas demandarão reflexões, ajustes e aprendizado contínuos. Cabe aos formadores, talvez, desenvolver e manter sua própria comunidade reflexiva, na qual seus casos, oriundos de suas experiências, possam ser compartilhados, detalhados e estruturados, proporcionando um legado para futuros formadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu de uma inquietação genuína sobre minha prática como formadora de professores de inglês, direcionando-me a uma pergunta de pesquisa e objetivos geral e específicos que me permitiram melhor compreender, ao longo da jornada investigativa, não apenas o meu contexto de atuação, mas principalmente alternativas de formação docente em um ambiente pouco explorado e, muitas vezes, relegado a segundo plano no contexto educacional.

Os objetivos traçados foram cumpridos por meio de um referencial teórico cuidadosamente examinado e de uma abordagem de pesquisa qualitativa que privilegiou o diálogo, a reflexão coletiva e a experiência prática do envolvidos. Os três encontros realizados com os formadores participantes revelaram-se momentos ricos de aprendizado, nos quais teoria e prática se entrelaçaram de forma a gerar novos questionamentos por parte da pesquisadora.

O primeiro objetivo específico, de caracterizar o contexto de atuação e a base de conhecimento do formador, foi alcançado com a análise do instituto de idiomas investigado, onde os formadores atuantes articulam conhecimentos pedagógicos, curriculares e contextuais, demonstrando consciência das tensões entre práticas reflexivas e prescritivas na formação docente. O segundo objetivo, de identificar e analisar as percepções dos formadores sobre a potencial utilização de casos de ensino para formação docente, foi atingido por meio dos três encontros formativos. Os formadores reconheceram múltiplas potencialidades dos casos: promoção de reflexão profunda, relacionabilidade e empatia, desenvolvimento de autonomia docente, e complementaridade às observações de aula. Identificaram, igualmente, o caráter bidirecional dos casos (antecipação-retrospecção) e sua capacidade de lidar com a irresolubilidade inerente ao contexto educacional. O terceiro objetivo, de avaliar a viabilidade e os impactos da implementação de casos de ensino, foi concretizado na roda de conversa final. Os formadores validaram a aplicabilidade da metodologia, propondo sugestões viáveis: iniciar pela oralidade, estabelecer programa de adesão voluntária, vincular à valorização e profissionalização docente, e garantir implementação de casos de forma responsável e teoricamente fundamentada.

A introdução aos casos de ensino foi bem recebida e reconheceu-se seu potencial formativo-reflexivo, complementando práticas já consolidadas no lócus desta investigação. A experiência prática de análise de um caso revelou a maturidade dos formadores em lidar com a complexidade e irresolubilidade de certas questões educacionais, demonstrando compreensão das múltiplas perspectivas que permeiam o cotidiano escolar. Dessa forma, os casos de ensino

emergiram como mais uma estratégia capaz de preencher lacunas nos processos formativos institucionais, oferecendo um espaço estruturado para reflexão, construção coletiva de conhecimento e desenvolvimento da autonomia docente.

Como produto desta pesquisa, proponho um curso de capacitação de formadores, estruturado em 25 semanas, que integra teoria e prática, possibilitando que os participantes vivenciem a metodologia de casos de ensino como aprendizes, autores e facilitadores. Esta proposta visa não apenas capacitar os formadores, mas principalmente criar uma comunidade reflexiva e colaborativa que sustente a implementação responsável e teoricamente fundamentada dos casos de ensino. Ainda que este produto pareça ambicioso, a formação do formador requer estrutura e tempo de reflexão e maturação, assim como a formação de docentes.

Esta pesquisa permitiu à pesquisadora uma ampliação de sua própria base de conhecimento. Reconheço, entretanto, que esta dissertação representa um ponto de partida para estudos mais profundos sobre a formação do formador no contexto estudado e que a resposta à minha pergunta inicial está em construção: *Suponhamos que tivéssemos que explicar, através de três imagens, a um jovem e inteligente, recém-vindo de Marte, o que significa ‘ser formador de professores de inglês?’ Que imagem escolheríamos?*

A integração de práticas formativas permanecerão um constante desafio, demandando investigações futuras e contínuas. Esta investigação, contudo, cumpriu seu propósito ao demonstrar que casos de ensino constituem uma estratégia viável e promissora para a formação e profissionalização de professores de inglês em institutos de idiomas, desde que implementada de forma contextualizada, reflexiva e colaborativa.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cofiez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, 104).
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de et al. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 130-149, 2019.
- ALSHURAIAN, Anwar et al. Exploring the relationship between teacher-student interaction patterns and language learning outcomes in TESOL classrooms. **Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics**, v. 5, n. 3, p. 25-34, 2023.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.
- BORGES, Cecília.; TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n.74, p. 11-26, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 dez. 2024.
- BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 dez. 2024.
- BRAUN, Victoria.; CLARKE, Virginia. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2. p. 77-101. 2006.
- BRITISH COUNCIL. Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil. São Paulo, 2014.
- BROSSI, Giuliana Castro; FURIO, Mariana; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Currículo e Formação de professores de inglês em duas universidades: questões e desdobramentos. **Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v. 28, n. 3, p. 96-112, 2020.
- BROWN, Douglas H. **Principles of Language Learning and Teaching**. Pearson, 2006, 5a edição.
- CASEIRO Luiz Carlos Z. et al. Onde estão os professores? Trajetórias ocupacionais dos egressos das licenciaturas. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: contribuições ao novo plano nacional de educação III – redução das desigualdades**. p. 213-250, v.10, p. 213-250, 2014.

CELANI, Maria Antonieta A. A Relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M. & TOMITCH, L. M. B. (orgs.) **Aspectos da Linguística Aplicada** — Estudos em Homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

CELANI, Maria Antonieta A. Ensino de línguas estrangeiras. Ocupação ou profissão. In: Vilson J. Leffa (Org.), **O professor de línguas: Construindo a profissão** Pelotas: Educat.2006. pp. 23-43.

CELANI, Maria Antonieta A. Concepções de Linguagem de Professores de Inglês e suas Práticas em Sala de Aula. In CELANI, M.A.A. (org.) **Reflexões e Ações (Trans)formadoras no Ensino-Aprendizagem de Inglês**. Campinas, SP. Mercado de Letras. 2010. pp. 129-140

COCHRAN-SMITH, Marilyn. **Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies**, Orlando, v. 21, n. 2 p. 219-225, fev 2005.

CRYSTAL, David. English as a global language. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2003.

CUNHA, Alex G. **Coaching Instrucional: Uma experiência promissora para a formação continuada em serviço de professores de línguas estrangeiras**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais. 2014.

DARLING-HAMMOND, Linda; HAMMERNESS, Karen; GROSSMAN, Pamela; RUST, Frances; SHULMAN, Lee. A elaboração de programas de formação de professores. In.: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFOD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação**. Porto Alegre, Penso, 2019, p. 333-377.

D'ÁVILA, Cristina. Formação e assessoria pedagógica a docentes universitários: um estudo de casos no Brasil e em Québec. **Revista Práxis Educacional**, v. 20, n. 51, 2024.

EF EPI - Índice de Proficiência em Inglês da EF. Um ranking de 100 países e regiões por domínio da língua inglesa, 2023. Disponível em: <https://www.ef.com.br/eipi/>. Acesso em: 27 de Dezembro de 2024.

ESTEVE, José M. La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. In: VÉLAZ, Consuelo de Medrano; VAILLANT, Denise (org.). **Aprendizaje y Desarrollo profesional docente**. Madrid, Fundación Santillana. 2021.

FERNANDEZ, Carmen. PCK-Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, p. 1-12, 2011.

FINARDI, Kyria R.; PORCINO, Maria Carolina. O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 14, n. 1. 2015

FIORENTINI, Dario; OLIVEIRA, Ana Teresa. de Carvalho Correa de. **O lugar das**

matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? Bolema, Rio Claro , v. 27, n. 47, p. 917-938, dez. 2013.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 505-524, 2016.

GAIA, Silvia; CESÁRIO, Marilene; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Formação profissional e pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional. **Revista eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 142-155, 2007.

GIMENEZ, Telma et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, p. 593-619, 2015.

GROSSMAN, P. L. (1992). "Teaching and learning with cases: unanswered questions", Em: **Case Methods in Teacher Education**, Edited by Judith Shulman, New York, Teachers College Press, London, Columbia University, p. 227-239.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

IALAGO, Ana Maria; DURAN, Marília Claret Geraes. Formação de professores de inglês no Brasil. **Rev. Diálogo Educ**, p. 55-70, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2006.

KACHRU, B. B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In: Quirk, R. and H. Widdowson, (eds.) **English in the World: Teaching and Learning the language and the literature**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985

KUMARAVADIVELU, Bala. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, Bala. A postmethod perspective on English language teaching. **World Englishes**, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Alemanha, Oxford University Press, 2000.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2008, v.1, p. 333-355.

LEITÃO, Liane Velloso. **As representações dos saberes de professores de inglês em cursos livres: uma leitura interacionista sociodiscursiva**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba. 2015.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCON, Daniel; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Busca de paralelismo entre conhecimento pedagógico do conteúdo e processo de raciocínio e ação pedagógica. **Educação em Revista**, v. 27, p. 261- 294, 2018

MARQUES, Welisson. Aspectos históricos do ensino de língua inglesa no Brasil: uma análise discursiva do sujeito na publicidade audiovisual de cursos de idiomas. **Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)**, v. 65, p. e8277, 2021.

MERSETH, Katherine K (coord). **Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro**. 22 DILEMAS VIVIDOS POR DIRETORES, COORDENADORES E PROFESSORES EM ESCOLAS DE TODO O BRASIL. Fundação Santillana. 2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formadores de Professores, conhecimento da prática e casos de ensino. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCar, 2006 (2000), p. 151-174.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; NONO, Maévi Anabel; Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, v. 83, n. 203/204, p. 205, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de LS Shulman. **Educação**, p. 33-50, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-curriculum**, v. 1, n. 1, p. 0, 2005.

MONTEIRO, Filomena M. de A.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formadores de Professores, conhecimento da prática e casos de ensino. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs). **Professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: percursos e processos de formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2006, p. 175-201.

MORETTI, Lindiane Viviane. Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas. **2014**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NONO, Maévi Anabel. Caso de ensino na formação do pedagogo. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL-PBL2010**. São Paulo: USP; Rede Pan-Americana de Aprendizagem baseada em Problemas, 2010.

OECD (2024). **PISA 2025 released field trial foreign language assessment (FLA) items**. <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/foreign-language-learning/pisa->

2025-foreignlanguage-assessment.html

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Métodos de Ensino de Inglês – teorias, práticas, ideologias. Parábola Editorial. 2014.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999. 195 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1587378>. Acesso em: 26 dez. 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandira Cavalcanti. (Orgs.) **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UNB, p. 53-84, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. A identidade do professor de inglês. APLIEMGE: Ensino e Pesquisa, Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n. 1, p. 9-17, 1997.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as local practice**. London: Routledge, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; DE PAIVA SOUSA, Anita Angélica Cruz. Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 223-245, 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine; et al. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 19-42, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. (org.); RAJAGOPALAN, K. A geopolítica do inglês. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RICHARDS, Jack. C., ROGERS, Theodore. S. **Methods and approaches in language teaching: a description and analysis**. Cambridge University Press. Cambridge. 2001.

ROSA, Liane Serra da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. A ANÁLISE TEMÁTICA COMO METODOLOGIA NA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. **Atos de Pesquisa em Educação, [S. l.]**, v. 16, p. e8574, 2021.

SAAD, Anwar. Exploring the relationship between teacher-student interaction patterns and language learning outcomes in TESOL classrooms. **Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics**, v. 5, n. 3, p. 25-34, 2023.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Jossey-Bass, 1983.

SEIDLHOFER, Barbara. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SHIMAZUMI, Marilisa. **O papel do mentor e da mentoria em um programa de formação de professores de inglês em um instituto de idiomas**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 4, n. 2, 2015.

SHULMAN, Judith H. Happy accidents: Cases as opportunities for teacher learning. In: **annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA**. 2002.

SILVA, Flávia Matias. Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, v. 16, p. 1-18, 2015.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos brasileiros de psicologia**. Rio de Janeiro. Vol. 71, n. 2 (maio/ago. 2019), p. 51-67, 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TURBIN, Ana Emília. F. Das lamentações às realizações possíveis: um estudo de caso com professores de inglês da rede pública de São Paulo. Tese de Doutorado apresentada à USP: São Paulo, 2010. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062010-153309/pt-br.php> Acesso em 06 de Junho de 2024.

VERGA, Laura; KOTZ, Sonja A. How relevant is social interaction in second language learning?. **Frontiers in human neuroscience**, v. 7, p. 550, 2013.

WASSERMANN, Selma. **Getting down to cases: learning to teach with case studies**. New York: Teachers College, 1993.

ZEICHNER, Kenneth; LISTON, Daniel. **Reflective teaching: an introduction**. Routledge, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

São Paulo, 06 de Setembro de 2025.

À Comissão de Ética em Pesquisa Unidade de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza.

Prezados,

Solicitamos a esta Comissão a avaliação do projeto de pesquisa intitulado "O Formador como Mediador de Saberes Docentes: Uma Análise do Uso de Casos de Ensino na Formação de Professores de Inglês", bem como seus instrumentos e respectivo TCLE.

Seguem anexos os seguintes documentos:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- Projeto de Pesquisa - Instrumento de Pesquisa;
- Instrumento de pesquisa.

No aguardo de vossa deliberação, antecipamos nossos agradecimentos.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez
Orientador

Adriana Salvanini
Pesquisadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: O Formador como Mediador de Saberes Docentes: Uma Análise do Uso de Casos de Ensino na Formação de Professores de Inglês.

Pesquisadora Responsável: Adriana Salvanini

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez

Instituição: Centro Paula Souza

CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado que investiga a possibilidade do uso de Casos de Ensino como estratégia de formação docente. Esta pesquisa relaciona-se diretamente com a área de formação e atuação da pesquisadora, que possui mais de 10 anos de experiência na formação pedagógica de professores de inglês em institutos de idiomas.

O objetivo desta pesquisa é avaliar a aplicabilidade de Casos de Ensino como estratégia de formação e capacitação docente no contexto de institutos de idiomas privados. Sua experiência e perspectiva serão fundamentais para esta pesquisa, contribuindo com uma visão específica e qualificada sobre o tema. A participação consiste em três encontros de aproximadamente 1 hora para melhor compreensão dos Casos de Ensino e um questionário de reflexão sobre a aplicabilidade dos mesmos no contexto de institutos de idiomas.

Esclarecemos que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação por meio do e-mail adriana.salvanini@cellep.com ou pelo celular (11) 965090933, sob os cuidados da mestrandia Adriana Salvanini, pesquisadora responsável pelos encontros e coleta e organização dos dados.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado do CEETEPS: www.pos.cps.sp.gov.br/dissertações

Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez - e-mail: roram1000@hotmail.com

Adriana Salvanini - e-mail: adriana.salvanini@cellep.com

☐ Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL E ESCRITO

Pelo	presente	instrumento,	o(a)	senhor(a)
_____,				
RG: _____,	residente	e	domiciliado	à
_____,		na	cidade	de
_____, cede e transfere gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza a totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre os depoimentos oral e escrito prestados à pesquisadora Adriana Salvanini.				
Fica, portanto, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza plenamente autorizado a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior.				
Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).				
São Paulo, ____ de _____ de _____.				
Cedente: _____				

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 1 - PERFIL DO FORMADOR (VIA *MICROSOFT FORMS*)

Formulário: Perfil dos Formadores de Professores de Inglês

Prezado(a) formador(a),

Este formulário faz parte de uma pesquisa de mestrado sobre formadores de professores em institutos de idiomas na cidade de São Paulo. Suas respostas são confidenciais e contribuirão para uma melhor compreensão do perfil e das práticas dos profissionais que atuam na formação docente.

1. Formação Acadêmica

Marque as alternativas que se aplicam a sua formação acadêmica:

- ☐ Letras - Inglês
- ☐ Letras - Outras línguas
- ☐ Pedagogia
- ☐ Linguística
- ☐ Tradução/Interpretação
- ☐ Outras áreas
- ☐ Especialização Lato Sensu (especificar): _____
- ☐ Especialização Stricto Sensu (especificar): _____
- ☐ Certificações internacionais (CELTA, DELTA, TESOL, etc.)

2. Experiência Docente

Há quantos anos você atua como professor(a) de inglês?

- ☐ Menos de 5 anos
- ☐ Entre 5 – 10 anos
- ☐ Mais de 10 anos

3. Experiência em Formação de Professores

Há quanto tempo você trabalha especificamente com formação e capacitação de professores de inglês?

- ☐ Menos de 5 anos
- ☐ Entre 5 – 10 anos
- ☐ Mais de 10 anos

4. Principais Desafios

Quais são os principais desafios que você enfrenta no processo de formação e capacitação de professores? Assinale as alternativas que se aplicam ao seu contexto.

A. DESAFIOS RELACIONADOS AOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

- ☐ Baixo nível de proficiência em inglês dos professores
- ☐ Falta de motivação para desenvolvimento profissional
- ☐ Experiência limitada em sala de aula
- ☐ Falta de conhecimento teórico sobre ensino de línguas

B. DESAFIOS INSTITUCIONAIS

- ☐ Orçamento limitado para programas de formação
- ☐ Falta de tempo adequado para capacitações
- ☐ Ausência de apoio da gestão institucional
- ☐ Rotatividade alta de professores

C. DESAFIOS METODOLÓGICOS

- ☐ Adaptar conteúdos às diferentes necessidades dos professores
- ☐ Equilibrar teoria e prática nas formações
- ☐ Avaliar o progresso dos professores em formação
- ☐ Implementar novas abordagens pedagógicas

D. DESAFIOS DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO

- ☐ Conciliar horários dos participantes
- ☐ Manter engajamento durante as capacitações
- ☐ Dar seguimento às ações de formação
- ☐ Mensurar os resultados das capacitações

5. Competências e Conhecimentos Priorizados

Que competências e conhecimentos você considera fundamentais para se desenvolver como formador? Assinale as alternativas que se aplicam.

- ☐ Domínio teórico em metodologias de ensino de línguas - conhecimento de abordagens pedagógicas, teorias de aquisição de segunda língua e estratégias didáticas específicas para o ensino de inglês.
- ☐ Domínio de estratégias de capacitação de professores - conhecimento de técnicas específicas para desenvolvimento profissional docente, como mentoring, coaching, formação em serviço e práticas de capacitação e formação reflexivas.
- ☐ Conhecimento em tecnologias educacionais e ferramentas digitais - domínio de plataformas, aplicativos e recursos tecnológicos para enriquecer os processos de formação e capacitação de professores.
- ☐ Experiência prática consolidada no ensino de inglês - vivência significativa em sala de aula, conhecimento do cotidiano docente e credibilidade profissional junto aos professores em formação.

6. Metodologias e Abordagens

Quais estratégias são utilizadas para formação de professores no seu contexto? Assinale as alternativas que se aplicam.

- ☐ Formações expositivas e palestras - apresentações teóricas sobre metodologias de ensino, tendências educacionais e fundamentação pedagógica para grupos de professores.

- ☐ Oficinas práticas e workshops - atividades hands-on nas quais os professores experimentam técnicas de ensino, discutem ideias e refletem sobre a prática.
- ☐ Mentoring e acompanhamento individualizado - orientação personalizada através de observação de aulas, feedback individual e desenvolvimento de planos de melhoria específicos.
- ☐ Grupos de estudo e comunidades de prática - encontros colaborativos para discussão de casos, troca de experiências e construção coletiva de conhecimento entre os professores.
- ☐ Formação online e recursos digitais - Capacitação através de plataformas virtuais, cursos EAD, webinars e materiais de estudo disponibilizados digitalmente.

7. Autoformação e Desenvolvimento Profissional

Como você se capacita e se atualiza para exercer melhor sua função de formador(a)? Que recursos, cursos ou práticas utiliza para seu desenvolvimento profissional contínuo?

- ☐ Cursos formais e certificações - Especialização, mestrado, doutorado, certificações internacionais (CELTA, DELTA, TESOL) e cursos de extensão universitária.
- ☐ Literatura especializada e pesquisa acadêmica - Leitura de livros, artigos científicos, revistas especializadas e acompanhamento de pesquisas na área de formação docente.
- ☐ Eventos profissionais - Participação em congressos, seminários, workshops, palestras e conferências sobre ensino de línguas e formação de professores.
- ☐ Comunidades profissionais e networking - Participação em grupos de estudo, associações profissionais, fóruns online e troca de experiências com outros formadores.
- ☐ Prática reflexiva e experimentação - Autoavaliação das práticas formativas, experimentação de novas metodologias e registro sistemático de experiências e aprendizados.

Obrigada pela sua participação!

Caso tenha alguma observação adicional que considere relevante para esta pesquisa, fique à vontade para compartilhar.

APÊNDICE C – ENCONTRO 3 - QUESTIONÁRIO 2 – APLICABILIDADE DE CASOS DE ENSINO

Questão 1 - Percepções Gerais sobre Casos de Ensino

Com base na sua experiência nos encontros anteriores, como você avalia a metodologia de casos de ensino? Descreva suas impressões gerais sobre esta abordagem formativa, destacando aspectos que considera mais relevantes ou significativos.

Questão 2 - Avaliação da Experiência Prática

Reflita sobre sua participação no segundo encontro, quando vivenciou a aplicação prática dos casos de ensino. Como você avalia essa experiência? Quais aspectos foram mais marcantes (positivos ou desafiadores) durante a atividade?

Questão 3 - Comparação com Práticas Formativas Atuais

Compare a metodologia de casos de ensino com as práticas formativas atualmente utilizadas em sua instituição. Quais semelhanças e diferenças você identifica? Em que medida esta metodologia poderia complementar ou enriquecer os processos formativos já existentes?

Questão 4 - Viabilidade e Aplicabilidade Institucional

Considerando o contexto específico da sua instituição, como você avalia a viabilidade de implementação da metodologia de casos de ensino? Quais condições seriam necessárias para o sucesso desta implementação? Que possíveis resistências ou dificuldades você prevê?

Questão 5 - Disposição e Expectativas Futuras

Qual é sua disposição para participar de uma futura implementação da metodologia de casos de ensino em sua instituição? Quais competências e recursos você considera necessários para essa implementação? Que resultados formativos poderiam ser alcançados com o uso desta metodologia?

ANEXOS

ANEXO A – EXCERTOS DE RELATÓRIOS DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

I. Público Adulto

Communicative Competence Focus (Circle items which apply and add comments below)
<i>Discourse Competence:</i> - Students are encouraged to initiate, maintain, and conclude interactions. - Students are encouraged to use and interpret language utterances in a meaningful way to achieve a relevant and coherent oral or written text. - Students are encouraged to organize words, phrases, and sentences <u>in order to</u> create conversations. <i>Strategic Competence:</i> - Students are provided with opportunities to recognize and repair communication breakdowns before, during, or after they occur. <i>Sociolinguistic Competence:</i> - Students are provided with opportunities to use language appropriately in contemporary contexts in a variety of real-life situations and roles. <i>Linguistic Competence:</i> - Students succeed in applying the knowledge of the language code (<i>grammar, vocabulary, pronunciation, etc.</i>) and produce according to what is expected for their level.
Comments:

II. Público Adolescente

Classroom Management and Discipline
- Teens seem to be used to working on their own and in groups in a variety of interaction patterns and seating arrangements; - Teens appear to be in tune with common agreements; - Teens' behaviour reflects our values (punctuality, respect, English, organization and homework) through the principles of <i>Positive Discipline</i>; - Teens lessons are delivered by kind and firm teachers; - Teens are given the opportunity to develop self-regulation by being helped to identify the beliefs behind their (mis)behaviour; - Teens' behaviour is indicative of a sense of purpose, meaningfulness, belonging and achievement. - Teens are aware of the course assignments and deadlines (Book Discussion, Writing Process and Group Presentation) and are given appropriate support to complete their tasks; - Teens are praised in an encouraging manner.
Number of items checked:
Goal & Action Plan:

Monitoring, Challenge and Feedback to Students
- Teens' language performance is monitored; - Fast-finishers are offered extension tasks; - Teens receive constant and effective feedback (correction, expansion & praise); - Teens develop language awareness by being provided guidance to move from sentence level to discourse level; - Teens take notes of emerging language; - Teens are encouraged to use learning strategies when possible (<i>note-taking, taking pictures, inference, turn-taking...</i>) - Teens are encouraged to reflect on their progress at the end of the lesson.
Number of items checked:
Goal & Action Plan:

III. Público Infantil

Engaging Children and Establishing Daily Routines <i>(Circle items which apply and add comments below)</i>
1. Learners are welcomed into a warm and relaxed atmosphere and filled in; 2. Learners are given the opportunity to socialize (circle time); 3. Learners seem aware of the routine of the day.
Number of items checked:
Goal & Action Plan:

Participation <i>(Circle items which apply and add comments below)</i>
1. Learners constantly participate in a variety of ways; 2. Learners show interest and make sense of the activities; 3. Learners are encouraged to participate in multi-sensory playful activities; 4. Learners are encouraged to use chunks of language; 5. Learners are challenged and supported appropriately; 6. Learners' individual needs are acknowledged and catered to; 7. Learners are treated equally and fairly; 8. Learners' previous knowledge and contributions are taken into account; 9. Learners are guided and helped to use L2 in meaningful and relevant situations; 10. Learners seem to be happy and eager to come back.
Number of items checked:
Goal & Action Plan:

**ANEXO B – EXCERTO DO CRONOGRAMA *PRE-SERVICE* RELACIONADOS COM A
BASE DE CONHECIMENTO**

Wednesday June 28th	. Welcome . Pedagogical Proposal & Principles . Adult Learning Track at Cel.Lep <i>Conhecimento pedagógico geral Conhecimento do contexto Conhecimento do currículo Conhecimento dos fins e valores do ensino</i>	In-person Brooklin Branch
Thursday June 29th	. CEFR A1/A2 Learners . Overview of Essentials & Pre-Intermediate Modules & Resources . Sample Lesson: Demonstration and Reflection <i>Conhecimento do currículo / Conhecimento pedagógico geral e do conteúdo via aula demonstrativa</i>	In-person Brooklin Branch
Friday June 30th	. Guided Lesson Planning: in-person lesson <i>Conhecimento pedagógico geral e do conteúdo via preparação de aula guiada</i>	Online via Zoom
Monday July 3rd	. Micro-teach #1 (ES or PI assigned lesson) <i>Conhecimento do conteúdo, pedagógico geral e do conteúdo via demonstração de aula seguida de feedback</i>	In-person Brooklin Branch
Tuesday July 4th	. Micro-teach #2 (ES or PI assigned lesson) <i>Conhecimento do conteúdo, pedagógico geral e do conteúdo via demonstração de aula seguida de feedback</i>	In-person Brooklin Branch
Wednesday July 5th	. CEFR B1 Learners . Overview of Intermediate Modules & Resources . Sample Lesson: Demonstration and Reflection <i>Conhecimento do currículo / Conhecimento pedagógico geral e do conteúdo via aula demonstrativa</i>	In-person Brooklin Branch
Thursday July 6th	. Guided Lesson Planning: virtual lesson <i>Conhecimento pedagógico geral e do conteúdo via preparação de aula guiada</i>	Online via Zoom
Friday July 7th	. Micro-teach #3 (INT assigned lesson) <i>Conhecimento do conteúdo, pedagógico geral e do conteúdo via demonstração de aula seguida de feedback</i>	Online via Zoom

ANEXO C – CASO DE ENSINO – O SIGNIFICADO DO ZERO NO BOLETIM: QUEM FALHOU?

O significado do zero no boletim: quem falhou?

CASO

Era uma sexta-feira, dia de fechamento do primeiro trimestre. A coordenadora Sofia deveria assinar os boletins dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, que seriam enviados aos pais naquele mesmo dia. Enquanto folheava os documentos de cada aluno para assinar, analisava as notas dadas pelas professoras titulares e pelos vários professores especialistas daquele ano. Foi quando uma avaliação chamou sua atenção: o aluno Nicolas recebera nota zero na disciplina “Corpo em Movimento”.

Na escola onde Sofia trabalhava, os princípios pedagógicos eram bastante consistentes, construídos ao longo de mais de 40 anos de história da instituição – a proposta em relação à avaliação não era rígida, mas valorizava-se muito o acompanhamento do progresso dos alunos. A atribuição de notas seguia os seguintes parâmetros: nota três sinalizava que a criança ultrapassara os objetivos; nota dois era atribuída a quem alcançava os objetivos pretendidos; nota um indicava que era necessária ajuda dos professores para alcançá-los; e nota zero significava que o aluno não alcançara os objetivos nem com a ajuda dos professores. Portanto, a nota zero de Nicolas indicava uma avaliação surpreendente...

Ao chegar à escola na segunda-feira de manhã, Sofia encontrou um bilhete sobre sua mesa. Tratava-se da cópia de uma mensagem escrita pelo pai de Nicolas no próprio boletim, expondo – de maneira bastante taxativa e em tom quase agressivo – sua indignação em relação à avaliação recebida pelo filho. Nem bem terminara de ler o bilhete quando a secretária da escola bateu à sua porta, informando que a mãe do menino havia telefonado so-

licitando um retorno da coordenadora com um “posicionamento a respeito daquela nota”.

Sofia procurou, então, o diretor da escola. Ela considerava Antônio Carlos uma referência, pois estava sempre disponível para apoiar os coordenadores e refletir sobre as questões que os afligiam. Ao escutar o relato de Sofia, ele mostrou-se surpreso com a avaliação feita pelo professor de “Corpo em Movimento” e sugeriu que a coordenadora o procurasse para entender o que havia ocorrido.

A CONVERSA COM O PROFESSOR

Marcos atuava na escola havia 16 anos. Era um professor experiente (já havia participado da edição de um livro sobre didática na área da expressão corporal), seguro e extremamente dedicado, que deixava transparecer o quanto gostava do que fazia e acreditava em seu trabalho. Na terça-feira, a coordenadora Sofia procurou Marcos para conversar sobre a situação.

– Olha, Sofia, não deu para avaliar o Nicolas de outra forma, porque ele não fazia nada nas minhas aulas. Além de se recusar a participar das propostas, sua postura era muito inadequada. Ficava num canto, debochando dos colegas da turma. Eu falei várias vezes que daquele jeito ele não estava aproveitando a aula e que assim ele não poderia continuar... Até que, na semana passada, pedi à professora do Nicolas que não o liberasse para a aula de “Corpo em Movimento”. Todos foram, menos ele. Ele ficou sozinho na sala por dez minutos, e então perguntamos a ele se queria ir, se aproveitaria a aula. Ele foi. A partir daí, sua postura mudou!

– Mas, Marcos, por que você não tomou essa atitude antes?

– Eu fui tentando envolvê-lo nas atividades de várias formas, pois não queria usar esse recurso... Fui ameaçando várias vezes, mas não queria que fosse assim. Você sabe que as crianças adoram a aula de “Corpo em Movimento”! Eu nunca precisei agir assim... Nesses 16 anos em que estou aqui, acho que dei nota zero apenas duas vezes. As crianças amam as aulas, porque as propostas são sempre de brincadeiras e elas aderem voluntariamente às atividades. Mas ele está bem melhor, ainda mais depois do boletim! E,

afinal, a função do boletim não é justamente sinalizar para as famílias como tem sido o trabalho dos alunos na escola?!

Sofia agradeceu o professor pelos esclarecimentos e dirigiu-se pensativa à sua sala. O argumento de Marcos parecia coerente. Afinal, a avaliação não deveria ser, também, uma ferramenta de aprendizagem? De fato, Nicolas era muito desinteressado pelas propostas da escola, quase sempre alheio ao próprio desenvolvimento escolar. Para a coordenadora, era evidente que essa atitude estava relacionada ao fato de que seus pais também pareciam não dar muita importância à vida escolar do menino; ele vivia faltando para participar de programas familiares. “Não é à toa que ele seja tão desmotivado!”, pensou ela.

Mais tarde, naquele mesmo dia, Sofia encontrou Marta, a professora titular da sala de Nicolas. A postura dele já tinha sido motivo de diversas conversas entre elas, nas quais haviam planejado várias maneiras de envolvê-lo mais nas propostas. Segundo a professora, no dia da entrega do boletim, ela perguntou a Nicolas se ele sabia o que aquela nota zero significava e relatou:

– Ele falou o seguinte: “Eu baguncei muito, né? Eu sei...”. Viu? Acho que a nota zero foi eficiente! Vamos ver se agora ele percebe seu comportamento.

A caminho de casa, Sofia lembrou as falas dos dois professores e refletiu: “Mas será que a nota deveria incluir questões atitudinais? Ou deveria focar apenas nos conteúdos específicos da área de expressão corporal? Se as propostas são de brincadeiras, as crianças não deveriam ter o direito de não querer participar? Se elas devem se envolver voluntariamente, faz sentido serem avaliadas?”.

A CONVERSA COM O DIRETOR

Na quarta-feira, Sofia deveria dar um retorno aos pais de Nicolas, então procurou mais uma vez o diretor Antônio Carlos. Relatou a ele sua conversa com o professor Marcos e expôs suas reflexões pessoais sobre o assunto. O diretor sugeriu que ela justificasse a nota aos pais pela impossibilidade de avaliar o aluno, uma vez que ele não participava das aulas, conforme argumento do próprio

professor. Antônio Carlos ainda sugeriu retirar a nota e deixar o boletim em branco na disciplina “Corpo em Movimento”, mas isso a incomodou... Afinal, ou a avaliação era pertinente ou não era; ou o professor havia se equivocado e, portanto, deveria reavaliar o aluno ou ele estava correto e a nota deveria ser mantida.

A CONVERSA COM OS PAIS

Ainda sem saber que posição tomar, Sofia resolveu telefonar para dar o retorno aos pais. Diante do aparelho, titubeou, sem saber para quem deveria ligar: para o pai, que escrevera o bilhete, ou para a mãe, que ligara na escola? Decidiu-se pelo número da mãe, que era quem solicitara retorno.

– Oi, Sabrina! Aqui é Sofia, coordenadora da escola do Nicolas. Estou telefonando para retornar a sua ligação.

– Então, Sofia, você viu o bilhete do meu marido?

– Sim.

– Olha, achamos um absurdo a avaliação desse professor! É ele que deveria tirar nota zero. Será que ele não percebe o impacto disso para um menino que está recebendo seu primeiro boletim? Pode ser um trauma! O Nicolas ficou supermal! Passou o fim de semana chateado. Qual é o sentido disso?

– Acho que seria bom marcarmos um horário para conversar melhor sobre tudo isso, sobre a postura do Nicolas aqui na escola. Eu falei com o professor de “Corpo em Movimento”. Ele me explicou que as aulas têm um caráter muito lúdico e que tentou diversas vezes envolver o Nicolas nas atividades, mas ele se recusou. Por isso, não foi possível avaliá-lo.

Uma segunda voz entrou na conversa.

– Oi, Sofia, aqui é o Mauro, pai do Nicolas. Estou escutando no viva voz e queria pontuar duas coisas: por que nós não fomos avisados de que a situação estava assim? Em nenhum momento, desde o início do ano, fomos chamados à escola para falar sobre o comportamento dele, para podermos atuar em casa... A outra coisa é a seguinte: como o professor não consegue cativar um menino de 6 anos? Para mim, é evidente que essa nota é uma punição. Isso é inadmissível.

Mãe e pai seguiram expondo suas perspectivas, sempre afirmando não aceitarem a avaliação do professor. Depois de escutá-los, Sofia pontuou:

– Bom, acho que de fato essa conversa deve acontecer pessoalmente, pois trata-se de um assunto complexo para ser discutido por telefone. Vamos marcar um horário para falar sobre isso? Acho importante conversarmos sobre o Nicolas, além da questão da nota.

– Sim, pode ser. Tudo bem. Marque com a minha esposa e eu tento ir também, pois meus horários são bem complicados. De qualquer forma, nós estamos muito satisfeitos com a escola, o Nicolas adora ir. Só queria mesmo pontuar essa questão da avaliação. Se você puder resolver isso com o professor, está tudo certo.

A conversa se encerrou com uma data de reunião marcada para a semana seguinte.

Quinta-feira foi um dia normal de trabalho. Sofia refletiu sobre os aspectos pontuados pelos pais no telefonema do dia anterior. Apesar do tom de indignação de suas falas, havia um aspecto bastante pertinente que ecoava em sua lembrança: se o professor não conseguiu conquistar o aluno, nem encontrar estratégias para fazer com que ele atingisse os objetivos de sua aula, quem teve um desempenho insatisfatório, o professor ou o aluno? Ela retomou suas reflexões de quando era professora e seu incômodo em atribuir notas baixas aos alunos, pois sempre se questionava se a falha não teria sido dela em sua tarefa de ensinar. Seus pensamentos foram interrompidos pela secretária:

– Sofia, a mãe do Nicolas ligou para desmarcar a reunião.

– Como assim? Ela pediu para remarcar? Sugeriu outro horário?

– Não, ela disse que não precisava mais.... Se posteriormente surgisse outra questão, vocês marcariam.

A sós em sua sala, a coordenadora ponderou: deveria insistir na necessidade da reunião? Quanto da falta de envolvimento dos pais tinha relação com a postura do menino? Durante uma semana, ela se (pre)ocupara com esse caso. Mas, afinal, de quem era esse problema?

QUESTÕES PARA REFLEXÃO

1. A avaliação deve incluir a participação ou o envolvimento do aluno ou cabe ao professor motivá-lo e despertar seu interesse?
2. A nota é uma boa forma de se avaliar o processo de aprendizagem ou representa um instrumento punitivo?
3. O professor é responsável (ou não) pela aprendizagem do aluno? Em outras palavras, trata-se de um problema de aprendizagem ou de ensino?

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. Para que serve, de fato, a avaliação?
2. Para que serve a nota atribuída?
3. Há outras formas de avaliar o desenvolvimento dos alunos?

Fonte: Desafios reais do cotidiano escolar Brasileiro. 22 DILEMAS VIVIDOS POR DIRETORES, COORDENADORES E PROFESSORES EM ESCOLAS DE TODO O BRASIL. KATHERINE K. MERSETH (coord). Fundação Santillana, 2018.

