

## **Educação Transformadora: Experiências de Participação de uma Professora de Inglês em um Projeto de Formação Continuada**

---

### **Transformative Education: Experiences of Participation of an English Teacher in a Continuing Education Project**

*Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier<sup>1</sup>  
Laura Stella Miccoli<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é descrever as experiências vivenciadas por uma participante no Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI). Para desenvolver este estudo de caso, os dados foram coletados por meio de gravações em vídeo, entrevistas e anotações de campo, em contexto de observação participante. Os resultados evidenciam que experiências recorrentes de interação acolhedora, aprendizagem significativa, reflexão sobre a prática e disposição para mudanças levam a transformações: na identidade de professora mais segura em sala de aula; nas concepções sobre o ensino e o papel do professor; nas práticas de ensino que se tornam mais direcionadas aos interesses dos estudantes e, por fim, na vida pessoal, com maior prazer no trabalho e consequente superação da depressão. Como contribuição para a área de Linguística Aplicada, este estudo

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela University of Toronto. Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

traz implicações para a formação continuada de professores de línguas, destacando a importância desse espaço para relacionamentos de apoio e confiança, onde os participantes possam falar de si para partilhar vitórias e conflitos; espaço de aprendizagem e troca, de forma que se sintam valorizados, possuidores de diferentes formas de conhecimento para partilha.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação continuada. Língua Inglesa. Experiências de aprendizagem. Reflexão. Transformações identitárias.

## 1 Introdução

O ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no Brasil são marcados por uma série de obstáculos como indisciplina, escassez de materiais didáticos, desinteresse dos estudantes etc. (ZOLNIER, 2007) e muitos professores não se sentem preparados para superá-los (MICCOLI, 2007). Dessa forma, algumas universidades como UNICAMP, UFMG, UFV, UEL, UNESP e PUC-SP têm desenvolvido projetos que contribuem para a reflexão, atualização e crescimento dos professores dessa disciplina.

Visando a ampliar a compreensão sobre a influência que esses projetos exercem sobre a vida de seus participantes, este artigo apresenta a trajetória de participação de uma professora no Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI), coordenado por professoras do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa. Nesse espaço, todos podem falar de si mesmos, refletir sobre o trabalho que

desenvolvem em suas escolas, compartilhar experiências e aprender sobre teorias de ensino e aprendizagem de línguas.

Os participantes também têm oportunidade de repensar suas identidades profissionais, algo que falta nos programas superiores de formação de professores, já que muitos estudantes de Letras passam de estudante a professores, sem que tenham tido oportunidades de construir identidades profissionais, identidades de transformadores do mundo social (MICCOLI, 2010). Por isso, O PECPLI cria oportunidades para que os professores possam refletir sobre suas práticas de ensino, discutir seus contextos de vida, se descobrindo capazes de efetuar mudanças, tendo consciência do tipo de cidadão que quer formar.

Oferecer condições para que esses profissionais possam refletir sobre teorias da Linguística Aplicada e, a partir delas, questionar suas histórias de vida, suas identidades e práticas de ensino é essencial para que as universidades possam fazer chegar à comunidade escolar os conhecimentos nelas produzidos. Além disso, os projetos de educação continuada podem contribuir para que os professores tenham um espaço de troca de experiências e formação contínua, onde eventuais lacunas na formação profissional possam ser preenchidas.

## **2 Aprendizagem transformadora**

Uma importante perspectiva da formação de professor reflexivo é o conceito de aprendizagem transformadora, desenvolvido por Mezirow no contexto do movimento feminista, ocorrido nos Estados Unidos na década de 1970, quando um grande número de mulheres adultas retornou às universidades, depois de muito tempo distante delas. Esse tipo de aprendizagem é definido por Cranton (1994) como o processo pelo qual as

pessoas examinam situações problemáticas para torná-las mais claras e abertas a mudanças.

Cranton relata que geralmente a educação de adultos é vista como colaborativa, sendo que os educadores se colocam mais como facilitadores e coaprendizes do que como professores, considerando uma atmosfera confortável e segura, tanto física quanto psicológica. Segundo a autora, a aprendizagem transformadora diz respeito à produção de sentido das experiências anteriores, visto que as expectativas das pessoas são construídas a partir de acontecimentos passados, ou seja, são produtos de suas experiências.

Mezirow (2000) destaca a urgência de compreendermos a experiência humana, uma vez que, se não formos capazes de entendê-la, acabamos por lhes atribuir significados imaginários. Ele define a aprendizagem como um processo de atribuir sentido a algo e defende a importância de a aprendizagem de adultos enfatizar o contexto e a reflexão crítica sobre suas experiências e concepções.

O autor destaca que a educação de adultos deve oferecer condições ideais de interação, nas quais todos sejam informados, antecipadamente, sobre os tópicos a serem discutidos e tenham tempo de estudo anterior à discussão, para que possam contribuir de forma igualitária. Também enfatiza a centralidade da troca de turnos cortês, para que haja escuta atenta ao outro.

Segundo Mezirow, a teoria da aprendizagem transformadora reconhece o papel crucial dos relacionamentos de apoio, que tornam possíveis sentimentos de maior confiança para controlar e determinar as próprias ações no contexto de atuação. Para o autor, a aprendizagem transformadora pode ser entendida como um “processo de autoempoderamento” (p. 27) e o objetivo da educação de adultos devem ser o de ajudá-los a se

tornarem aprendizes responsáveis, autônomos e reflexivos, para aprenderem o que quiserem.

Daloz (2000) acrescenta que as pessoas possuem potencial para transformação, mas sua realização poderá ou não ocorrer, dependendo dos contextos particulares de suas vidas. O autor relata que a transformação até pode ocorrer como resultado de um evento isolado, mas, em seus estudos sobre aprendizagem transformadora, em todos os casos investigados, os efeitos foram cumulativos. Assim, apresenta quatro condições para transformação: presença de outros para efetuar trocas, diálogo reflexivo para compreender o significado das experiências, “comunidade mentora” (p. 106) e oportunidades para ações comprometidas.

Segundo o autor, as pessoas se compreendem melhor em relação às outras pela participação em “redes de relacionamentos” (p. 115) ou comunidades mentoras, o que Oliveira (2006, p. 140) chama de “redes de conhecimento e contato” e Cohen e Piper (2000, p. 206), “comunidade de aprendizagem”. Nessas comunidades ou redes, são essenciais os relacionamentos de confiança e apoio, pelos quais os formadores se colocam como mentores, como orientadores, reconhecendo e valorizando cada pessoa não apenas por suas características positivas, mas também por suas experiências, conhecimentos e incertezas. Os mentores oferecem, assim, oportunidades para adquirir conhecimento para elaborar planos e colocá-los em ação.

Daloz (2000) destaca ainda que a aprendizagem transformadora deve ter por objetivo o empoderamento dos participantes, desenvolvendo uma agenda baseada em seus interesses, aceitando as emoções e os conflitos como parte importante e legítima do processo. O autor pontua também que mudanças profundas levam tempo, cuidado estratégico, paciência e convicção de que não estamos trabalhando sozinhos.

Enfatiza que as mudanças são pequenos passos que tornam outros possíveis.

Ao apresentar um projeto desenvolvido com adultos em uma comunidade residencial, Cohen e Piper (2000) observaram que, ao contar suas histórias na comunidade de aprendizagem e entrelaçá-las aos seus estudos, “os adultos combinam discurso interpessoal e acadêmico para refletir sobre suas narrativas. Dessa forma, aprendizes e mentores (professores ou formadores) dialogam enquanto revisam suas interpretações subjetivas dos eventos de vida e constroem uma perspectiva mais crítica” (p. 206).

Completando a discussão sobre a importância da aprendizagem afetiva e dos relacionamentos positivos, Taylor (2000) apresenta um vasto levantamento bibliográfico sobre a aprendizagem de adultos e assevera que “é dada atenção demasiada à reflexão crítica e não é dada atenção suficiente para a importância da aprendizagem afetiva, para o papel das emoções no processo de transformação” (p. 303). O autor mostra estudos que revelam que a reflexão crítica somente pode começar depois que as emoções são valorizadas e trabalhadas. Assim, defende que tanto a reflexão crítica quanto a aprendizagem afetiva desempenham papéis importantes no processo transformativo.

O autor destaca também que a aprendizagem afetiva leva a uma maior autoconfiança e autovalorização: “É no estabelecimento de relacionamentos de confiança que os indivíduos participam de discussões questionadoras, ou seja, informações podem ser compartilhadas abertamente para que uma compreensão mútua possa ser alcançada” (p. 307). Assim, “desenvolver relacionamentos com indivíduos que pensam de forma similar é essencial para que a aprendizagem transformadora se desenvolva”. (p. 307).

Nos diversos estudos sobre aprendizagem transformadora, apresentados por Taylor (ibid.), o principal ponto em comum é a importância dos relacionamentos de confiança por meio dos quais os aprendizes desenvolvem abertura e segurança necessárias para lidar com a aprendizagem em nível afetivo e administrar as experiências conflituosas de transformação. Para o autor, sem relacionamentos saudáveis, a reflexão crítica se torna impotente e superficial.

A partir dos estudos apresentados sobre a aprendizagem transformadora, acreditamos na importância de projetos de educação continuada, através dos quais os professores possam refletir sobre situações problemáticas enfrentadas no ensino e aprendizagem de Inglês nas escolas regulares, de forma a atribuir diferentes sentidos às experiências vivenciadas e desenvolver expectativas e atitudes mais positivas com relação ao próprio trabalho e às identidades de transformadores sociais. Na possibilidade de aprenderem em ambientes onde se sintam confortáveis, seguros e respeitados, os professores poderão se tornar mais autônomos e reflexivos, buscando o que venha ao encontro de suas necessidades.

### **3 Metodologia**

Este trabalho visa a apresentar a compreensão do sentido alocado por uma das participantes às ações desenvolvidas no Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI), em funcionamento na Universidade Federal de Viçosa, desde 2004. Miccoli (2006, p. 208) destaca que, nas investigações com foco nas experiências, a teoria emerge da observação da prática e da voz de quem vivencia o processo, ou seja, “a visão sistêmica emerge e a compreensão daquilo que investigamos é ampliada quando aquele que vivencia é quem conta a história”.

Com a finalidade de documentar as experiências da participante do PECPLI e investigar de que modo essa participação contribui para mudanças, foi desenvolvido um estudo de caso, o que, segundo Brown e Rodgers (2002), tem por objetivo investigar profundamente uma unidade social (indivíduo, grupo, instituição ou comunidade). Para a coleta de dados, foram usados os seguintes instrumentos: anotações de campo, gravações em vídeo dos encontros e em áudio das entrevistas que forneceram as narrativas sobre as experiências de ensino e aprendizagem. O contexto de coleta foi de observação participante onde a primeira autora deste trabalho atuava como voluntária.

A participante Cris (pseudônimo) é professora de Inglês há sete anos, tem 46 anos, é casada e mãe de dois filhos adultos. Graduou-se em Letras em uma faculdade particular na cidade onde mora, cerca de 50 quilômetros de Viçosa. Estuda Inglês em um curso livre desde 2001 e participa do PECPLI há seis. Possui dois cargos em escolas públicas, um de Inglês (25 aulas semanais) e um de Português (18 aulas). Esse último foi temporariamente substituído pelo de vice-direção por um ano, o que coincidiu com o período da pesquisa.

Em 2009, ocasião da coleta de dados para a realização deste trabalho, o projeto contava com onze docentes de escolas públicas. Os encontros aconteciam aos sábados, duas vezes ao mês. Na parte da manhã, eram realizados encontros pedagógicos nos quais os participantes refletiam sobre suas práticas do ensino de línguas, tendo como suporte textos de Linguística Aplicada, selecionados de acordo com os interesses dos professores. À tarde, tinham aulas de Inglês ministradas por um estudante de Letras.

## **4 Análise de dados**

Apresentamos a análise de dados, traçando a trajetória de participação de Cris no PECPLI, seguindo Allwright (1991), que descreve três fases constitutivas do processo de aprendizagem: (a) o que os aprendizes trazem para a sala de aula; (b) as interações e oportunidades de aprendizagem e (c) os resultados (o que os aprendizes levam).

### **4.1 O que a aprendiz traz**

Os dados relativos à chegada da participante foram organizados na seguinte ordem: formação acadêmica, experiências difíceis vivenciadas nas escolas onde leciona, identidades sociais, sentimentos iniciais no PECPLI e expectativas relacionadas ao projeto. Essa sequência de apresentação visa a compreender o que a professora traz consigo, que tipo de pessoa se reconhece ser, como se sente, a princípio, e o que busca.

Sobre a formação acadêmica, Cris relata que tinha grande desejo de estudar veterinária e não o fez por ausência de recursos para sair de sua cidade. Assim, escolheu Letras por ser esse o curso com o que mais se identificava onde morava. Ela assevera sua identificação com as disciplinas do curso de Letras, embora tivesse dificuldades com a Língua Inglesa: “Eu me identifiquei mesmo com as matérias. Em algumas, eu me saía bem. Em outras, eu tinha dificuldade. Quando eu entrei, eu tinha um pouco de dificuldade com o Inglês. A professora de Inglês sabia muito, mas não tinha didática pra saber passar pra gente. Então, na hora da prova, ela saía de sala pra dar chance de a gente colar.” (Ent. 1: 12.09.09).

As experiências pessoais mais marcantes com relação à formação universitária, segundo relata, se referem à professora de Inglês que tinha amplos conhecimentos da língua, mas não conseguia ensinar de forma efetiva. Por isso, oferecia condições para que seus estudantes pudessem trocar informações durante as provas. Essa percepção sobre a má qualidade do ensino superior justifica, juntamente com outros fatores, a adesão ao PECPLI, uma vez que, no projeto, busca preenchimento das lacunas deixadas pela faculdade, principalmente em termos de boa competência linguística, que considera essencial ao desempenho profissional. Esses dados referentes à formação precária do professor de Inglês condizem com os estudos de Almeida Filho (2002), Barcelos e Coelho (2010) e Miccoli (2010).

Sobre as experiências difíceis vivenciadas nas duas escolas onde leciona, Cris relata se sentir sozinha e trabalhando com uma disciplina que é desvalorizada pelos gestores, estudantes e professores de outras disciplinas:

Eu me sentia muito sozinha na minha escola. Eu era a única professora de Inglês e os professores desprezavam o ensino de Inglês na escola [...]. Antes eu sabia fazer meu serviço direito, só que eu era muito insegura. Eu fazia e ficava assim: “Será que estou fazendo da maneira certa?” “Será que a supervisora vai apoiar?” [...] Antes [os gestores] falavam e eu “amém”. Eu só abaixava a cabeça (Ent. 1: 12.09.09). Os alunos não têm interesse (Enc. 3: 12.10.09).

Conforme apresentado em Paiva (2006) e Miccoli (2010), Cris revela identidades de professora solitária, que leciona uma língua cujo valor não é reconhecido pela comunidade escolar. Além da ausência de companheiros que ensinem o mesmo conteúdo, a participante destaca se sentir desamparada com relação aos supervisores e orientadores, o que contribui ainda mais para a insegurança para lecionar. Pelo

relato de Cris, é possível perceber que não basta o professor desenvolver um bom trabalho, visto ser preciso também ter segurança. Pelo fato de se ver sozinha, relata que ficava aguardando apoio dos gestores, se sentindo incapaz de contestar as decisões deles e de se colocar como profissional. Assim, apenas aceitava, sem questionar, aquilo que lhe era imposto.

Além de trabalhar sozinha e sem orientação dos gestores, outra dificuldade vivida pela participante no contexto escolar é a falta de motivação dos estudantes. Dessa forma, a realidade de seu trabalho pode ser resumida em três pontos centrais: o desinteresse dos estudantes, a desvalorização da disciplina no contexto escolar e a solidão por não ter a quem recorrer diante das dificuldades.

A desvalorização da disciplina que leciona influencia as identidades da professora que também passa a se sentir desvalorizada. Apesar disso, ela revela traços de não acomodação, persistência e esforço para desenvolver o melhor possível em seus empreendimentos. Assevera estar sempre em busca de aprendizagem, superação e aperfeiçoamento. Gosta de ser professora e relata dar sempre o máximo de si, guiada pelo desejo de se destacar entre outros professores, fazendo diferença na vida do estudante, de quem se sente próxima:

Eu tento a cada dia buscar e me aperfeiçoar, aprender. Eu me sinto muito bem como professora (Ent. 1: 12.09.09). Eu sou uma professora que tenta dar o máximo de si. Eu tento me vencer a cada dia, tento estar do lado do aluno quase o tempo todo. [...] O que eu sei dizer de mim é que eu busco melhorar a cada dia (Ent. 3: 12.10.09).

Em síntese, a participante se vê como perfeccionista, idealista e buscadora de uma aprendizagem capaz de capacitá-la para desempenhar um papel significativo na vida de seus estudantes. Por isso, afirma que seu objetivo central é o crescimento do aluno. Os depoimentos revelam que o trabalho

docente não é feito por dinheiro apenas, mas por amor aos alunos. Para ela, ser professora de Inglês é uma causa que se assume e se luta por ela. Assim, acredita estar sempre em busca de algo melhor, procurando não se acomodar diante das situações adversas:

Eu adoro ser professora de Inglês. [...] É sacrificado, ganha pouco, mas eu faço porque eu gosto. [Relata conversa com os estudantes] “No dia tal, o meu pagamento está lá, mas como eu sou uma pessoa muito honesta e gosto do que faço e faço o que gosto, eu vou me sentir bem se eu souber que estou ganhando e eu ficar sabendo que vocês estão aprendendo” [...]. O que a Cris tem de bom como professora é esse aconchego com os alunos. (Ent. 1: 12.09.09).

Cris considera que uma de suas principais características é o relacionamento harmonioso e carinhoso com seus estudantes, procurando sempre o bem-estar deles e o próprio. Assim, mesmo ganhando pouco, as dificuldades e carências que encontra na escola pública não a desmotivam a fazer o que acredita ser melhor. Dessa forma, desenvolver um bom trabalho é essencial para que possa sentir que o salário recebido foi conquistado de forma honesta. Trabalhar com seriedade, de acordo com os próprios princípios, de modo que os estudantes aprendam é fundamental para seu sentimento de realização profissional. Em suma, valores como honestidade e compromisso moldam todo o trabalho realizado na escola, mesmo que ela não se sinta valorizada em termos salariais.

Buscando se superar a cada dia, Cris aceita, com muita apreensão inicial, o convite para participar do PECPLI: “Eu era muito insegura [...]. Eu não tinha também o referencial teórico que estou começando a ter. [...] Eu tinha depressão [...]. Eu cheguei com muito medo, não sabia o que falar.” (Ent. 1: 12.09.09).

Ela chega ao projeto se sentindo insegura, desvalorizada, doente (sob tratamento para depressão) e com conhecimentos teóricos insuficientes para desenvolver um ensino de qualidade, mas aceita o convite com boas expectativas de adquirir conhecimentos que poderão contribuir para que consiga trabalhar melhor:

[O PECPLI] não é pra ganhar mais porque a gente não ganha mais por causa disso. Isso é para o meu engrandecimento pessoal. É um prazer que tenho [...]. O PECLI nos ajuda a não ficar no comodismo (Ent. 2: 12.09.09). Eu quero deixar alguma marca, quero fazer alguma diferença. Eu sei que lá [no PECPLI] eu vou aprender a fazer essa diferença. Lá eu sei que posso aprender, posso conquistar as coisas que vão fazer eu me superar a cada dia. [...] Eu vou lá buscar forças. (Ent. 3: 12.10.09).

Esse excerto evidencia que a participante tem consciência de suas limitações e sabe que precisa se aperfeiçoar para se destacar entre os demais professores. Ela revela estar no PECPLI para buscar motivação e aprendizagem capazes de lhe proporcionar crescimento pessoal contínuo e estratégias de superação das próprias limitações. Esses resultados relativos à busca de motivação e conhecimento são também apresentados pelas demais participantes, conforme destacam Barcelos e Coelho (2010) e Miccoli (2010).

#### **4.2 O que encontra no projeto**

Murphey et al. (2010) defendem que o pertencimento emocional antecede a aprendizagem. Portanto, o processo de educação continuada se inicia quando os participantes se sentem aceitos no grupo. É exatamente o que acontece com Cris. Ela revela que, ao longo do tempo, encontra seu lugar no PECPLI e

passa a se sentir parte dele: “Eu já chego e tomo meu espaço, meu lugarzinho que já está guardado ali.” (Ent. 2: 12.09.09).

As interações entre os membros do grupo se dão de forma muito harmoniosa, com muito respeito, amizade, confiança e companheirismo. A participante, então, encontra apoio, troca experiências e se sente confortável para pedir ajuda quando encontra dificuldades para aprender ou ensinar:

[O PECPLI] Significa um apoio, um amparo, uma segurança. Uma dá o suporte para a outra, a gente ri junto, a gente chora. (Ent. 1: 12.09.09). Eu acho que há uma cumplicidade muito grande. [...] A gente passa mesmo uma confiança para o outro [...]. Estamos em sintonia e isso é muito grande no grupo [...]. É a interação do grupo, o comprometimento, a paixão que temos [...]. Nós nos vemos de igual para igual. [...] Não vejo ninguém querendo ser mais que o outro. (Ent. 2: 12.09.09). A gente se completa, o que faltava pra gente, a gente encontra aí. (Ent. 4: 07.11.09). Esse partilhar do que deu certo é muito bom. (Ent. 5: 12.12.09).

Cris descreve a sintonia, interação, cumplicidade, confiança entre os membros do grupo, já que cada um dos membros dá suporte aos outros e partilha práticas de ensino que consideram eficientes. Assim, ela resume as identidades das professoras participantes do PECPLI como grupo: “o que a gente tem de mais importante que é a vontade de aprender, a vontade de partilhar. E isso é comum a todas.” (Ent. 5: 12.12.09). Os resultados relativos às interações de amizade e apoio que ocorrem no PECPLI, fazendo com que a participante se sinta fortalecida, corroboram as perspectivas da aprendizagem reflexiva (ZEICHNER, 2003) e transformadora (MEZIROW, 2000; DALOZ, 2000).

Além da amizade com os professores membros do projeto, a participante destaca também o bom relacionamento com as formadoras: “Eu acho muito legal a humildade com que elas se colocam no mesmo patamar que a gente, às vezes até

menos.” (Ent. 5: 12.12.09). Ela revela gostar muito das formadoras e admirar a capacidade que elas possuem de estabelecer relações simétricas com os professores, sendo solidárias ao ouvir os relatos de dificuldades e angústias vividas nas escolas.

Quanto às emoções sentidas no projeto, as análises revelam que, de um modo geral, são muito positivas. Ela destaca se sentir parte do grupo, ter prazer com a aprendizagem e as interações que ocorrem ao longo dos encontros:

Tinha [...] a expectativa de saber o que vai acontecer no encontro [...]. Prazer de saber que eu vou lá e vou trazer alguma coisa de bom que vai me ajudar pra ter outra semana, já é recompensa. [No final do encontro] O cansaço já foi embora. Já fiquei naquele ambiente tranquilo, ri bastante, a gente brinca... Eu sinto como se eu estivesse cheia, a bagagem. [...] Eu chego cansada e estou vazia de alma e quando vou embora, vou de alma cheia. É como se lá fosse uma fonte da juventude, se eu tomasse daquela água para estar pronta para quando eu sair. (Ent. 3: 12.10.09).

Cris relata chegar se sentindo vazia e desmotivada, mas, ao sair, sente-se restaurada, recomposta, uma vez que encontrou motivação, forças e rejuvenescimento que viera buscar. Dessa forma, se a escola desmotiva e envelhece a professora, é no projeto que ela encontra renovação e energia para desenvolver seu trabalho semanal.

Ao refletir sobre as atividades desenvolvidas nos encontros, Cris destaca grande motivação e destaca o quanto elas se enquadram às necessidades das professoras: “Quando vi o e-mail da Ana sobre o texto da Vera [PAIVA, 2007], eu falei: ‘Ôba, vai cair bem dentro do que estou querendo’.” (Ent. 2: 12.09.09). Sobre as principais experiências vivenciadas no PECPLI, os dados apontam um maior número de experiências de aprendizagem e reflexão: “Eu aprendi coisas que não aprendi em minha vida inteira. (Ent. 3: 12.10.09). Ali há aprendizagem e

reflexão em todos os sentidos. O tempo todo, a gente está ali refletindo e aprendendo. A teoria dá suporte pra gente o tempo todo.” (Ent. 4: 07.11.09).

A professora destaca que a aprendizagem, constantemente, ocorre de forma a associar as teorias de ensino à prática de sala de aula, visando a apoiar o professor na busca de conhecimento capaz de ajudá-lo a ter melhor qualidade de vida e de trabalho nas escolas (ZEICHNER, 2003). Assim, o conhecimento é produzido a partir da reflexão sobre teoria sobreposta à prática do grupo, respeitando o professor como agente de mudanças e como possuidor de conhecimento de valor a ser compartilhado.

Apesar disso, a aprendizagem no PECPLI nem sempre acontece livre de conflitos, mesmo que sua ocorrência seja restrita, já que, do total de excertos de experiências quantificadas, apenas 1% se referia a eles: “Aquilo que ela explicou ali eu já fazia do meu jeito, mas na teoria eu fiquei um pouco confusa [...]. [E a experiência de escrever o capítulo do livro?] Está sendo muito importante, mas está sendo muito difícil também.” (Ent. 3: 12.10.09).

As dificuldades relatadas pela participante dizem respeito às novas teorias de ensino de línguas, especificamente sobre gêneros textuais naquele semestre e a escrita de um capítulo do livro publicado por Barcelos e Coelho (2010). Apesar de poucos conflitos, as formadoras reconhecem que eles são partes legítimas do processo de aprendizagem (DALOZ, 2000) e fornecem importantes pistas sobre o que é mais significativo ou problemático para os aprendizes. Assim, procuram estar atentas a eles, oferecendo orientação e suporte naquilo de que os participantes mais necessitam.

### **4.3 Resultados do projeto: Transformações**

Um dos principais objetivos do PECPLI é ser agente propulsor de transformações nas vidas e práticas de seus participantes. Assim, as professoras que se inserem nesse projeto de educação continuada buscam alguma forma de melhoria, uma vez que oportunidades de educação efetiva em um grupo de aprendizagem no qual as pessoas estabeleçam relações de amizade podem oferecer boas condições para mudanças (DALOZ, 2000).

Dessa forma, após muitas interações recorrentes acontecidas com o passar do tempo, as principais mudanças que a participante afirma experimentar ocorrem nas identidades, em termos de autopercepção: como se vê, se sente e o que acredita sobre si mesma. As transformações mais recorrentes se referem à segurança e autoconfiança, como pessoa e professora, como mostra o seguinte excerto: “[Na escola] Hoje eu já posso questionar. Já posso dar a minha opinião. Já posso interferir [...]. Agora hoje eu tenho coragem pra falar ‘eu não sei’.” (Ent. 1: 12.09.09).

Ela destaca insegurança, medo e vergonha iniciais, chegando a uma situação atual de maior conforto não só no PECPLI, mas também em sua escola e família. Os termos segurança e confiança foram citados inúmeras vezes, em contraste com sentimentos negativos anteriores. A segurança não se refere somente ao conhecimento adquirido, mas também para se posicionar na escola, questionando e interferindo nas decisões dos gestores. Ela também passa a se aceitar como passível de erros e revela coragem para admitir o que não sabe. Esses dados relativos à coragem como resultado da educação transformadora condizem com Barcelos e Coelho (2010), Mezirow (2000), Miccoli (2010) e Taylor (2000).

Magalhães e Celani (2005) defendem que os projetos de educação continuada para professores de língua estrangeira dão voz a uma categoria que é minoria nas escolas. Os dados revelam que, ao se inserir no PECPLI, a professora busca a própria voz, busca companheiros a quem expor dificuldades e frustrações; com quem possa aprender a trabalhar de acordo com os interesses dos estudantes. Quando encontra a própria voz, recupera a autoestima e se sente encorajada a trabalhar de forma mais eficiente.

Uma importante característica da aprendizagem transformadora, o empoderamento, é evidenciada pela segurança (MEZIRROW, 2000; DALOZ, 2000) que se manifesta ao ensinar a língua estrangeira de uma forma efetiva, ao assumir uma posição ativa na escola, interferindo e transformando o contexto de trabalho; questionando e defendendo as próprias concepções e a disciplina lecionada.

Além de se sentir uma professora mais segura, Cris revela também mudanças de crenças e práticas de ensino. Barcelos (2006, p. 18) define crenças como “forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos”. Exemplos de experiências de mudanças de crenças foram revelados no seguinte excerto: “Eu achava antes que se eu fosse parar para responder uma pergunta de um aluno eu iria deixá-los defasados naquilo que eu estava ensinando. Agora não. [...] Agora eu tenho noção de que nem tudo tem hora marcada.” (Ent. 1: 12.09.09).

A crença anterior a que Cris se refere concebe um professor que deve ministrar suas aulas exatamente conforme o planejado, de forma a não prejudicar os estudantes em termos de conteúdo programático. A mudança se evidencia na compreensão de que mais importante do que cumprir o programa é trabalhar com os interesses e necessidades dos estudantes.

Essa mudança de crenças acarreta transformações na prática, ou seja, as crenças podem influenciar as ações, como defende Conceição (2004). Cris relata que, antes do PECPLI, acreditava ter que trabalhar sempre fiel a seus planejamentos. Depois de mudar essa crença, se permite conduzir uma aula de forma diferente da que foi preparada, se orientando pelos interesses dos estudantes, mesmo que estejam associados a conteúdos de outras disciplinas: “Às vezes, eu até fecho o material e vou conversar sobre o assunto que eles estão querendo. Até perguntas do tipo: ‘Professora, é verdade que transar pela primeira vez engravida?’ [...] A partir do PECPLI, eu comecei a parar minha aula [...] e se eles me perguntam sobre sexo é porque eles têm intimidade comigo.” (Ent. 1: 12.09.09).

Ao avaliar e compreender as próprias práticas, a professora adquire segurança com o que elas possuem de positivo e, com os novos conhecimentos, consegue coragem para abandonar práticas ineficazes e desenvolver outras novas e mais produtivas. Assim, a professora não precisa abandonar totalmente sua prática, mas incorpora o novo a ela.

Essa mudança, conforme defendido por Oliveira (2006) e Miccoli (2010), é uma possibilidade que surge a partir da reflexão, da aprendizagem de teorias de ensino e de trocas de experiências significativas com outros professores. As pequenas aberturas a diferentes formas de trabalhar indicam que, com a participação contínua no PECPLI, provavelmente outras mudanças poderão surgir.

Outra forma de segurança revelada pela participante se refere à comunicação oral na língua inglesa, como no evento descrito a seguir:

Quando eu conheci o João (nome fictício), ele só me colocava em situação de risco porque ele [...] vinha falando Inglês e eu murchava, eu amarelava. Isso até eu me sentir mais segura lá no meu curso e no PECPLI. Um dia eu estava com Bete (nome

fictício) e encontramos com ele no caminho. Ele veio todo metidão, querendo conversar e não corri “hoje eu vou falar em Inglês com ele”. Quando eu comecei, a conversa não parou. E nós ficamos uns 20 minutos só falando Inglês. Depois ele desistiu e foi embora e eu falei “hoje eu me vinguei”. Depois disso, ele nunca mais conversou em Inglês comigo. (Ent. 5: 12.12.09).

Essa maior segurança para conversar com outras pessoas em Inglês aponta para uma maior confiança como usuária legítima da língua (COOK, 1999). Além disso, a sensação de pertencimento emocional (MURPHEY ET AL., 2010) a uma comunidade de aprendizagem e todo o conteúdo a que teve acesso, tanto no projeto quanto no curso livre, contribuíram para o empoderamento da professora, inclusive com relação à própria saúde. Um exemplo disso é a superação da depressão que ela enfatiza ter sido alcançada, em grande parte, como consequência da participação no PECPLI:

Então eu cheguei à conclusão que não adiantava fazer terapia. Você gasta dinheiro com o psicólogo, mas o que o psicólogo faz por você, o PECPLI faz. O psicólogo te escuta e ele te dá dicas e no PECPLI a gente tem dicas, calor humano, apoio e amor. Na terapia não tem amor. Você senta de um lado, ele senta do outro, você fala e ele fala, sai, vai embora e pronto. (Ent. 1: 12.09.09).

Essas mudanças, refletidas na própria saúde, são importantes resultados evidenciados nos estudos sobre aprendizagem transformadora, em que as pessoas relatam mudanças relativas a hábitos alimentares e abandono de vícios como o cigarro (TAYLOR, 2000). Assim, as mudanças ocorrem em diversos aspectos da vida da participante e ela se descobre mais corajosa para “ser, acreditar, sentir, fazer” (LUCAS, 1994, p. 318), ou seja, coragem para assumir as próprias identidades, crenças, emoções e ações. Transformações que, com certeza, ultrapassam os limites da sala de aula.

## **5 Considerações finais**

A trajetória de participação da professora Cris no PECPLI inclui tudo aquilo que ela traz para o projeto, as experiências que vivencia e as transformações que resultam dessa participação. A professora relata ter se inserido no grupo doente (com depressão), se sentindo sozinha, insegura para ensinar, sem orientação dos gestores, incapaz de contestar as decisões da escola e trabalhando com uma disciplina desvalorizada pelos estudantes. Além disso, ela destaca deficiências na sua formação docente, em que não aprendeu a falar fluentemente a língua inglesa.

Por enfrentar muitas dificuldades no trabalho e se ver como perfeccionista, como alguém que investe na própria aprendizagem e deseja se superar continuamente, chega ao PECLI buscando elevar a autoestima, buscando forças e motivação para desempenhar um trabalho de qualidade e melhorar o ensino.

No projeto de educação continuada, estabelece relações amorosas e igualitárias de partilha de conhecimentos e dificuldades. Recebe orientações e suporte para desempenhar um trabalho diferente na escola, sente que pertence ao grupo, sente prazer e sempre tem expectativas elevadas. Acredita que chega vazia e cansada aos encontros, mas, aos poucos, se envolve nas atividades, se diverte, se alegra. Quando volta para casa, sente-se descansada e pronta para o trabalho.

Quanto às atividades desenvolvidas no PECPLI, a participante reconhece que a reflexão é o principal objetivo dos encontros e descreve o projeto como espaço de aproximação entre as teorias de ensino de línguas e a prática de sala de aula, como recomendam Celani (2000 e 2001), Celani e Magalhães (2002), Miccoli (2010), Wallace (1991), Zeichner (2003) e Zeichner e Liston (1996).

Assim, Cris destaca ter aprendido a desenvolver um trabalho diferenciado, de maior qualidade e mais prazer, para ela e seus estudantes. Ao aprender a trabalhar melhor, sem adoecer, sentindo prazer com o trabalho, adquire melhor qualidade de vida como recomendam Allwright (2003) e Taylor (2000).

Se os encontros funcionam como uma ponte entre a teoria e a prática, como fonte de motivação, como lugar onde se adquire conhecimentos para superar as dificuldades, os obstáculos continuam no caminho da professora, mas ela aprende a transformá-los e, principalmente, a analisá-los a partir de novas perspectivas, como relatam Barcelos & Coelho (2010). Assim, o PECPLI funciona como uma “comunidade mentora” (DALOZ, 2000, p. 106), que orienta e oferece suporte teórico e emocional à professora naquilo em que ela se sente mais fraca.

As mudanças na vida profissional destacadas se referem a (a) maior segurança como professora e falante da língua inglesa, (b) superação da depressão e (c) transformação em pessoa mais reflexiva e questionadora, mais aberta ao diálogo no trabalho e na vida familiar (ZOLNIER; MICCOLI, 2009). Com o passar do tempo, a participante passa a ver os conflitos da escola (obstáculos ao ensino de Inglês) e os do PECPLI (diferentes teorias e escrita de artigo) de uma forma mais natural e as pequenas mudanças se revelam pequenos passos que tornam outros possíveis (DALOZ, 2000).

Diante desses resultados, concordamos com Maturana (2006, p. 76) ao defender que “se há encontro, sempre há um desencadear de mudança estrutural no sistema. A mudança pode ser grande ou pequena, não importa, mas desencadeia-se nele uma mudança estrutural”. A partir desse autor, cremos na mudança como um processo lento, assim como o amadurecimento. Ela não é visível, de um dia para o outro, mas é contínua, desde que as interações também o sejam. Assim, no

PECPLI, as mudanças ocorrem como consequência das interações recorrentes que somente são possíveis a partir da persistência no projeto, no qual a participante vivencia experiências significativas nos domínios cognitivos, sociais e afetivos.

### Referências

ALLWRIGHT, D. Understanding classroom language learning. Plenary talk given at XI ENPULI. **Anais do XI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa**. São Paulo: 1991. p. 14-27.

\_\_\_\_\_. Exploratory practice: rethinking practitioner research in language teaching. **Language Teaching Research**, v.7, n. 2, p. 113-141, 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2002.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

\_\_\_\_\_; COELHO, S. H. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BROWN, J. D.; RODGERS, T. **Doing second language research**. Oxford: Oxford, 2002.

CELANI, M. A. A. You've snatched the carpet from under my feet. In: Koike, I. (Ed.) **Selected Papers from AILA '99**. Tokio: Waseda University Press, 2000. p. 242-258.

\_\_\_\_\_. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão**. Educat. Ed. da Universidade Católica de Pelotas, 2001.

\_\_\_\_\_; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de Inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identities: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 319-338.

COHEN, J. B.; PIPER, D. Transformation in a residential adult learning community. In: MEZIROW, J. et al. **Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. p. 205-228.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de língua estrangeira**. 2004. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: UFMG, 2004.

COOK, V. Going beyond the native speaker in language teaching. **TESOL Quarterly**, 33, p. 185-209, 1999.

CRANTON, P. **Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults**. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

DALOZ, L. A. P. Transformative learning for the common good. In: MEZIROW, J. et al. **Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. p. 103-123.

LUCAS, L. L. **The role of courage in transformative learning**. Unpublished Doctoral Dissertation. Madison: University of Wisconsin, 1994.

MAGALHÃES, M. C. C.; CELANI, M. A. A. Reflexive sessions: a tool for teaching empowerment. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 135-160, 2005.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MEZIROW, J. Learning to think like an adult: core concepts of transformation theory. In: MEZIROW, J. et al. **Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. p. 3-33.

MICCOLI, L. S. Tapando buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE: avanços apesar da dura realidade. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 129-158, 2006.

\_\_\_\_\_. Por um novo tratamento da experiência na Linguística Aplicada ao ensino de língua estrangeira. **Revista Crop**, n. 12, p. 263-283, 2007. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlm/crop/>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (Trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 27-40.

MURPHEY, T., PROBER, J.; GONZALES, K. Emotional belonging precedes learning. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, S. H. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 43-56.

OLIVEIRA, A. L. A. M. **Hermes e bonecas russas: um estudo comparativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente**. 2006. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: UFMG, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. **Contexturas**, v. 9, p. 63-78, 2006.

\_\_\_\_\_. Linguagem, gênero e aprendizagem de língua inglesa. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

TAYLOR, E. W. Analyzing research on transformative learning theory In: MEZIRROW, J. et al. **Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. p. 285-328.

WALLACE, M. **Training foreign language teachers: A reflective approach**. Cambridge: Cambridge, 1991.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L.

**Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 35-55.

\_\_\_\_\_; LISTON, D. P. **Reflective teaching:** an introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

ZOLNIER, M. C. A. P. **Língua inglesa:** expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas: UNICAMP, 2007.

\_\_\_\_\_; MICCOLI, L. S. O desafio de ensinar Inglês: experiências de conflitos, frustrações e indisciplina vivenciadas por professores. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 169-200, 2009.

\_\_\_\_\_. Crenças de professoras sobre a habilidade de produção oral. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (Trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 27-40.

**ABSTRACT:** The objective of this study is to describe the experiences of one participant in a continuing education project (PECPLI). To develop this case study, data were collected through video recordings, interviews, and field notes, in a context of participant observation. The results show that the recurrent friendly interactions, meaningful learning, reflection about teaching practice, and willingness to change lead to modifications: in the identities of a teacher who feel self-confident in the classroom, in her conceptions about teaching and the role of the teacher, in her teaching practices that become more directed to the interests of students and, finally, in her personal life, with greater pleasure at work, and the overcoming of depression. As a contribution to the field of Applied Linguistics, this study has implications for the continuing education of language teachers, as an opportunity to build supportive and reliable relationships, through which participants can talk about themselves to share victories and conflicts, plus

learn and exchange knowledge, in a way that they feel valued and owners of different forms of knowledge to be shared.

**KEYWORDS:** Continuing education. English Language. Learning experiences. Reflection. Identity transformations.

---

**Data de recebimento: 27/03/2012**

**Data de aprovação: 29/06/2012**

