



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JUSSARA OLIVO ROSA PERIN

**EMERGÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE
PRÁTICA DE FORMADORES DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA**

Londrina
2009

JUSSARA OLIVO ROSA PERIN

**EMERGÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE
PRÁTICA DE FORMADORES DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez

Londrina
2009

JUSSARA OLIVO ROSA PERIN

**EMERGÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE
PRÁTICA DE FORMADORES DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez
(Orientadora) - UEL

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão - UEL

Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus - UEL

Profa. Dra. Glória Gil - UFSC

Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão – UFPR

Londrina, 23 de setembro de 2009.

Dedico

A DEUS,

pois torna tudo possível...

faz com que a tristeza pela perda seja aceita e a dor no coração seja acalentada...

coloca aqueles que nos amam sempre ao nosso redor, numa aceitação incondicional...

dá aos que nos ajudam condições, comprometimento e tolerância

para nos apoiar, reconhecendo nossas fraquezas, mas também nossos valores e pequenos talentos

AGRADECIMENTOS

Que bom poder agradecer...

Primeiramente a Deus, por tornar tudo possível...

Há muito o que e a quem agradecer na finalização de um projeto como este...

... final de uma fase de incertezas, de procura, de insegurança, de sustos, de ausências...

Especialmente de muita dor. Dor pela perda de alguém a quem amamos...

Quase a desistência... mas que bom que a gente pode contar também com o ombro amigo daqueles que se importam e nos ajudam a caminhar novamente... e a estes gostaria de agradecer especialmente:

Minha família, e principalmente minha irmã Iara, que acreditava sempre na minha capacidade... espero nunca decepcioná-la... espero também um dia, poder lembrar nossas alegrias... Otávio, companheiro sempre presente, mesmo no silêncio...

Leonardo e Giovanna, nossa! quanto tempo se passou... vocês se acostumaram com essa vida da mãe...

Meus pais, Carlos e Edi, pelo exemplo de amor e dedicação...

Meus irmãos Cristina, Carlos e Maria Helena... na dor aprendemos a nos unir mais...

Minha orientadora Telma Gimenez, que há mais de uma década conheço e admiro... sua capacidade de 'broker' é inata... isso explica a sua facilidade em transitar por tantas CPs, reconhecendo o potencial de cada um, numa humildade incomum... você não tem ideia do quanto ajuda as pessoas...

Vera Cristóvão, 'little sister', pela ajuda, sinceridade e alegria...

Elaine Mateus, pelas contribuições pontuadas e intrigantes, sempre 'food for thought'...

Fernanda Liberali, pela garra, admirada 'de longe' por mim...

Denise, Samantha, Juliana, Aline, Simone... nossa, agora fica difícil nomear a todos os demais colegas professores e alunos do Programa de Pós em Estudos da Linguagem da UEL com quem tive o prazer de conviver... pela simpatia, camaradagem, bondade de coração... e minha companheira de viagem desde o mestrado, Fátima Peres, pela ajuda com este meu português...

Agradeço também a UEM, pelo afastamento e cooperação...

Amigos, colegas de profissão do Instituto de Línguas da UEM, que há muito cooperam com os que se aventuram em estudos por aí... é bom se sentir em casa sempre...

E por fim, Clarissa, Adelaide, Regina... por meio delas agradeço a todos os colegas formadores do ENFOPLI, pela colaboração, pelos questionamentos e encorajamento, e também por me mostrarem sempre a possibilidade de se traçar a trajetória entre a perifericidade e o centro da comunidade, sem restrições...

PERIN, J. O. R. **Emergência e construção de uma Comunidade de Prática de formadores de professores de língua inglesa**. 2009. 264 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RESUMO

Este estudo objetiva compreender como se dá o desenvolvimento profissional de formadores de professores de inglês em contexto brasileiro sob a ótica de participação em comunidades de prática (CPs). A perspectiva adotada, no quadro da teoria sócio-histórico-cultural, considera a prática, a negociação do significado, a identidade e a comunidade como componentes necessários da aprendizagem e do conhecimento (WENGER, 1998), e como estes podem auxiliar na formação profissional continuada por meio da participação de seus membros em atividades próprias da profissão. As CPs emergem como contextos potenciais para o desenvolvimento profissional advindo do compartilhamento de práticas, da construção e negociação de significados, da reificação de significados compartilhados, materializados nos documentos e artefatos produzidos. Ao caracterizar o ENFOPLI - Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa como uma CP, este estudo estabelece suas noções de domínio, sua prática e o significado que a comunidade tem para seus participantes (WENGER, 1998; WENGER; SNYDER, 2000; WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002). A metodologia da pesquisa, de natureza essencialmente qualitativa, fez uso da observação participante, da análise de documentos, de entrevistas e questionário (COHEN; MANION; MORRISON, 2000; OLIVEIRA, 2005). Procurou-se caracterizar a emergência e desenvolvimento da comunidade mediante análise (quantitativa e qualitativa) dos relatórios dos 5 eventos presenciais, dos documentos produzidos pela comunidade (livros, artigos), da homepage e das mensagens do e-group (entre 2003 e 2007). As mesmas fontes permitiram identificar as formas de participação na comunidade. Estas se deram de modo pleno ou central, como a de alguns membros fundadores, ou de modo dinâmico, de movimentos da periferia para o centro, e vice-versa, revelando a participação silenciosa e distante, muitas vezes resultante da falta de disponibilidade para iniciar uma nova discussão, engajar-se em discussões iniciadas por outros formadores, ou envolver-se em iniciativas conjuntas. Esse processo fez com que os formadores vissem sua participação no ENFOPLI como, principalmente, uma forma de ter acesso a informações. Relatos de entrevistas individuais e respostas ao questionário prévio ao evento presencial de 2008 revelaram as percepções de alguns dos integrantes sobre as relações entre suas práticas e a sua participação, assim como o desenvolvimento da comunidade como um todo. Apesar de reconhecerem que suas práticas tenham se transformado com a participação na comunidade, maior disponibilidade de tempo para engajamento em iniciativas conjuntas torna-se necessária para enriquecer as interações entre os participantes e facilitar o desenvolvimento de projetos coletivos que viabilizem o compartilhamento de pesquisas e práticas. O ENFOPLI surgiu e se transformou como resultado das diferentes formas de engajamento de seus participantes, atreladas às suas vivências em seus respectivos contextos de prática, criando sentidos de pertencimento e, portanto, construindo identidades de formadores de professores de língua inglesa no Paraná.

Palavras-chave: Comunidades de prática. Participação. Desenvolvimento profissional. Prática. Identidade.

PERIN, J. O. R. **Emergência e construção de uma Comunidade de Prática de formadores de professores de língua inglesa.** 2009. 264 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

ABSTRACT

This study aims at understanding English teacher educators' professional development in the Brazilian context according to the theoretical framework of participation in communities of practice (CoPs). The perspective followed in the Cultural Sociohistoric tradition considers practice, the negotiation of meaning, identity and community as the necessary components of learning and knowledge (WENGER, 1998), as well as the ways such components may help in continuing professional development through teacher educators' participation in professional activities. CoPs emerge as potential contexts for professional development following the sharing of practices, the construction and negotiation of meaning, the reification of shared meanings, all materialized in documents and artifacts produced by the community. By characterizing ENFOPLI - Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa (English language teacher educators meeting) as a CoP, this study establishes its notions of domain, its practice and community meaning (WENGER, 1998; WENGER; SNYDER, 2000; WENGER, McDERMOTT; SNYDER, 2002). The qualitative research methodology adopted included participant observation, document analysis, interviews and a questionnaire (COHEN; MANION; MORRISON, 2000; OLIVEIRA, 2005). The emergence and development of ENFOPLI were characterized by quantitative and qualitative analysis of 5 event reports, the documents produced by the community (books, articles), the homepage and the e-group messages (from 2003 to 2007). The same research sources allowed the identification of different forms of participation in the community. They ranged from core or central participation of founding members, to those resulting from movements from the periphery to the center or vice-versa, revealing the silent or distant participation, mostly as the result of lack of time to introduce a new topic for discussion or engage in discussions posted by other teacher educators or get involved in joint enterprises. This process made educators see their participation in ENFOPLI mainly as a source of information. Individual interview reports and the answers to the 2008 event questionnaire revealed the perceptions of some participants about the relationship between their practices and their participation as well as the community development as a whole. Although teacher educators recognize their practices have been transformed by their participation in the community, more time to engage in joint enterprises is necessary to enrich the interactions among participants and facilitate the development of collective projects to share research findings and practice. ENFOPLI has emerged and was transformed as the result of different forms of engagement of its participants in relation to their trajectories in their local communities of practice, nurturing meanings of belonging and building English teacher educators' identities in the state of Paraná.

Keywords: Communities of practice. Participation. Professional development. Practice. Identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os múltiplos pontos de contato da Teoria Social da Aprendizagem	74
Figura 2 – Componentes da aprendizagem na Teoria Social.....	78
Figura 3 – Relações de participação e não-participação em CPs	89
Figura 4 – Página eletrônica do <i>e-group</i> do ENFOPLI	121
Figura 5 – Histórico de mensagens do <i>e-group</i> - V ENFOPLI - abr./2003 a dez./2007.....	121
Figura 6 – Livro resultante da atuação do grupo de pesquisa ELIPE.....	128
Figura 7 – Capa do Livro da Comunidade ENFOPLI	129
Figura 8 – Página eletrônica do ENFOPLI	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – ENFOPLI: Emergência e construção de uma comunidade de prática de formadores de professores de língua inglesa - objetivos, perguntas de pesquisa, metodologia de coleta e análise de dados	37
Quadro 2 – Tópicos referentes ao domínio do ENFOPLI.....	137
Quadro 3 – Práticas de formadores e práticas dos Enfoplianos	180
Quadro 4 – ENFOPLI - eventos presenciais anuais e participantes online durante o ano	197
Quadro 5 – ENFOPLI - participantes e temas de interesse	197

LISTA DE SIGLAS E CONVENÇÕES UTILIZADAS*

APLIEPAR	Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAMECIM	Centro de Apoio à Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática
CMC	Comunicações Mediadas pelo Computador
CP	Comunidade de Prática
EB	Ensino Básico
e-group	grupo de discussão eletrônica
ELIPE	O ensino da língua inglesa no Paraná e a formação de professores durante a Prática de Ensino nos Cursos de Letras
ELT	English Language Teaching
EM	Ensino Médio
ENFOPLI	Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa
EPLÉ	Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras
FECILCAM	Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
FURG	Fundação Universidade Federal do Rio Grande
IES	Instituição/Instituições Ensino Superior
IPOL	Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
NAPs	Núcleos de Assessoria Pedagógica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDS	Professional Development Schools
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SESu	Secretaria de Educação Superior
TEPOLI	Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa

* Símbolos e convenções adotados nas transcrições das falas ou das mensagens *online* postadas pelos participantes da pesquisa. [...] corte na fala transcrita, retirada de parte da fala considerada não

UA	Universidade Aberta
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNB	Universidade de Brasília
UNED	Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNITINS	Fundação Universidade do Tocantins
USP	Universidade de São Paulo

relevante ao momento analisado. [...] retirada de palavra ou expressão considerada irrelevante ou que pudesse comprometer ou ameaçar o anonimato do falante.

SUMÁRIO

À GUIA DE PREÂMBULO	14
INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	17
1 COMUNIDADES: CONCEITOS EM QUESTÃO	38
1.1 COMUNIDADES.....	39
1.2 COMUNIDADES EDUCACIONAIS.....	43
1.3 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM	45
1.4 COMUNIDADES QUE CONGREGAM PRÁTICAS PROFISSIONAIS.....	49
1.4.1 Redes de Prática.....	51
1.4.2 Comunidades de Prática	52
1.4.2.1 O domínio da Comunidade de Prática.....	60
1.4.2.2 O significado de comunidade para os participantes da Comunidade de Prática.....	61
1.4.2.3 A prática da Comunidade de Prática.....	63
2 A TEORIA SOCIAL E A APRENDIZAGEM EM COMUNIDADES DE PRÁTICA.....	66
2.1 A TEORIA SOCIAL DA APRENDIZAGEM DIANTE DE OUTRAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM.....	69
2.2 A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA SOCIAL.....	75
2.3 A PRÁTICA SOCIAL, A CONSTRUÇÃO E A NEGOCIAÇÃO DO SIGNIFICADO	79
2.4 A PARTICIPAÇÃO, A REIFICAÇÃO E A APRENDIZAGEM EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA	83
2.5 EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO E DE NÃO-PARTICIPAÇÃO EM COMUNIDADES DE PRÁTICA	87
2.6 AS RELAÇÕES ENTRE PARTICIPAÇÃO E NÃO-PARTICIPAÇÃO E A IDENTIDADE DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA	92
2.7 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ATRAVÉS DA PARTICIPAÇÃO EM COMUNIDADES DE PRÁTICA.....	95

2.8 A PRÁTICA - OU A REFLEXÃO SOBRE ELA - E A SUA RECONSTRUÇÃO COMO FORMAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO FORMADOR DE PROFESSORES DE LÍNGUAS	99
3 CONTEXTUALIZANDO O ENFOPLI	101
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA DE CUNHO ETNOGRÁFICO NESTE ESTUDO	101
3.2 INTERAÇÕES PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA NO ENFOPLI	105
3.2.1 O ENFOPLI Modalidade Presencial	106
3.2.1.1 O I ENFOPLI	107
3.2.1.2 O II ENFOPLI	109
3.2.1.3 O III ENFOPLI	111
3.2.1.4 O IV ENFOPLI	113
3.2.1.5 O V ENFOPLI	117
3.2.2 O ENFOPLI Modalidade a Distância	120
3.3 A REIFICAÇÃO DA PRÁTICA DO ENFOPLI	126
3.3.1 O Projeto ELIPE e o Compartilhamento de Práticas	127
3.3.2 As Publicações do ENFOPLI e a Divulgação do Domínio da Comunidade	129
3.3.3 A Página Eletrônica da Comunidade	131
4 CARACTERIZANDO O ENFOPLI COMO UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA	133
4.1 O DOMÍNIO DO ENFOPLI	135
4.2 O SIGNIFICADO DE COMUNIDADE PARA OS PARTICIPANTES DO ENFOPLI	160
4.3 A PRÁTICA DO ENFOPLI	179
5 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ATRAVÉS DA PARTICIPAÇÃO EM COMUNIDADES DE PRÁTICA - OBSERVAÇÕES E PERCEPÇÕES	188
5.1 ASPECTOS DA PRÁTICA DOS FORMADORES DO ENFOPLI	188
5.2 A PARTICIPAÇÃO NAS INTERAÇÕES PROMOVIDAS NO ENFOPLI	189
5.3 PERCEPÇÕES SOBRE PARTICIPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM CPS	198
5.3.1 A Formadora Iara	199

5.3.2 A Formadora Cristina	200
5.3.3 A Formadora Rosa	201
5.3.4 A Formadora Maria Helena	202
5.3.5 Percepções do Grupo.....	204
CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
REFERÊNCIAS.....	216
ANEXOS	236
ANEXO A	237
ANEXO B	239
ANEXO C	247
ANEXO D	248
APÊNDICES	249
APÊNDICE A.....	250
APÊNDICE B.....	251
APÊNDICE C	252
APÊNDICE D	256

À GUIA DE PREÂMBULO

"Há um evento em março agora, que os professores da Federal do Paraná e da UEL estão organizando, que eu acho que você vai gostar de ir... é para professores de Letras do Paraná... veja..."

Foi assim que eu soube do primeiro ENFOPLI, organizado em 2003, em reunião de colegiado. Telma Gimenez, minha orientadora do Mestrado, concluído em 2002, era uma das organizadoras. Fiquei muito entusiasmada com a vontade deste novo grupo que surgia, de formar um mapa sobre a formação de professores de Língua Inglesa do Paraná (ANEXO A).

A instituição onde eu trabalhava recebera uma vaga que garantia estadia no hotel em Curitiba, só teve que pagar pelas passagens. Lá fui eu, rever grandes amigas do tempo do Mestrado. Recém-ingressada no corpo docente daquele centro universitário particular de Maringá, a graduação em Letras passou a ser um novo campo para mim, depois do Mestrado. Apesar de participante ativa em comunidades nas quais a prática era o ensino de língua inglesa (doravante LI), considerava-me uma novata no que se refere à formação de professores de LI. No evento, representaria o Curso de Letras recém-criado em uma instituição particular, primeira turma... tudo era novo.

Preparação do pôster para apresentação no evento, tantas informações a colocar e a pesquisar... mas deu tudo certo. O local, o evento, tudo muito organizado. Conheci colegas de todo o Paraná e os cursos oferecidos pelas suas instituições. Muitos projetos em andamento, muito do que poderia também eu fazer...

Nas palestras, o primeiro contato com a aplicabilidade das Diretrizes para as licenciaturas e o compromisso com a formação, que seria compromisso de todos os professores dos cursos de Letras. Tudo pareceu claro: todos somos formadores. Anotei tudo, preparei-me e, ao retornar à minha instituição, elaborei uma apresentação para os demais membros do corpo docente do curso de Letras. No entanto, grande foi a minha decepção com a falta de interesse dos colegas quando falei-lhes sobre a responsabilidade que deveria ser compartilhada por todos com relação à formação pedagógica de todas as disciplinas. Notei, pela primeira

vez, o grande fosso que separa as disciplinas ditas 'de conteúdo' daquelas de 'formação pedagógica'. Não parecia ser eu a pessoa mais apropriada para trazer este assunto à tona. Todos ouviram, mostraram-se interessados, mas podia sentir no ar que as novas ideias ficariam na minha vontade e se tornariam realidade na dependência do meu próprio e único esforço; tudo caminharia sem muitas modificações. Com efeito, no período em que permaneci como professora dessa instituição, contei com a aquiescência da coordenação do curso, que incentivava minhas iniciativas de aumento de carga horária da LI - o que implicava aumento de minha carga horária de trabalho principalmente - nos projetos de ensino desenvolvidos.

E foi assim que uma formadora de professores de LI em formação, como eu me chamava, passou a fazer parte de uma nova comunidade. Os debates acalorados sobre formação, os cursos de graduação, a qualidade do ensino, a dimensão política do formar professores para o mercado brasileiro, nosso contexto de ensino-aprendizagem de LI, tudo estava em ebulição. Confesso que esse contexto sócio-histórico de minha vida pode ser considerado um dos mais produtivos de minha profissão de formadora. Projetos, eventos de disseminação, atuação e envolvimento com a formação de alunos, tudo era novo e animador.

Os laços de amizade que já existiam na área de ensino-aprendizagem agora se fortaleciam na área de formação, e parecia que os debates se tornavam mais sérios, menos direcionados às questões puramente linguísticas. Eram certamente empolgantes... e foi assim que me envolvi com o caminhar desta comunidade denominada ENFOPLI...

'Se dermos um google' na palavra ENFOPLI na *web*, encontraremos mais de dez páginas de referência ao grupo, seja em citações curriculares ou de artigos referentes, seja em textos produzidos sobre ele. Pode não parecer muito, mas já se pode dizer que o ENFOPLI é público, e que está presente na vida profissional daqueles que compartilham o desejo de fortalecer-se como comunidade de formadores de professores de inglês.

Neste estudo, procuro relatar a relação estabelecida entre os participantes do ENFOPLI, a emergência e o desenvolvimento da comunidade, na tentativa de estabelecer que as relações profissionais nela vivenciadas possam se tornar oportunidades de desenvolvimento profissional.

Dirijo-me aos meus leitores ora na primeira pessoa do singular, ora na primeira do plural, ora na terceira do singular na narrativa, dependendo da situação e do tratamento ideal que se tornam necessários. Nos últimos anos, muito se tem discutido sobre o formato ideal de representação que corresponda ao objeto e ao processo da pesquisa (ROTH, 1998). Em muitos momentos, torna-se necessário utilizar a primeira pessoa do plural para narrar algum fato compartilhado por alguns membros da comunidade, mesmo contrariando o formato tradicional de narrativa indireta e impessoal, pois o 'nós', que muitas vezes soa imperioso e ao mesmo tempo é interpretado como sinal de modéstia, pode também ser considerado inconsistente com as epistemologias socioconstrutivistas pós-modernas (ROTH et al., 2004). Quando este é o caso, procurei utilizar o pronome de tratamento na terceira pessoa do singular ou do plural, atentando para não 'truncar' ou minimizar as vozes daqueles que se colocam no centro da pesquisa.

Minha atuação nesta experiência de participação e engajamento em uma Comunidade de Prática difere das muitas apresentadas em estudos de aprendizagem situada dentro de uma perspectiva antropológica, em que o pesquisador analisa as práticas no dia-a-dia de determinada comunidade, como nos estudos de Wenger e Lave na década de 1990. No ENFOPLI, sou um membro, ora participativo, ora silencioso, mas ouvinte na maior parte do tempo. E neste contexto, sinto-me à vontade para narrar a meu modo a trajetória desta comunidade, ciente das tensões e conflitos naturais que possam (ou não) surgir. Convido a todos a se envolverem nesta narrativa de eventos e evolução, pois acredito que participando de uma unidade comum profissional (comum + unidade), muito mais podemos conquistar.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Uma das primeiras iniciativas de constituição de comunidades de formadores de professores no Paraná deu-se com a criação de uma rede de profissionais da área de língua inglesa, envolvidos com projetos de extensão em três universidades paranaenses, em 1995. Esses projetos, agrupados sob o acrônimo NAP (Núcleo de Assessoria Pedagógica), promoveram uma articulação de seus membros, para trocas de experiências e desenvolvimento de atividades comuns, com o apoio do Conselho Britânico (GIMENEZ, 1999; ALMEIDA; CRUZ, 2005).

Na Universidade Estadual de Londrina, o Núcleo de Assessoria Pedagógica (doravante NAP/UEL) foi idealizado como projeto de extensão que visava a suprir a formação continuada que se dava por meio de cursos oferecidos a professores de inglês na rede estadual no início dos anos 1980, criando também um centro de recursos voltado para professores de inglês e português. A partir dos anos 1990, esta iniciativa somou-se a outras semelhantes realizadas na Universidade Estadual de Maringá e na Universidade Federal do Paraná, através da assinatura de um convênio de cooperação com o Conselho Britânico¹. Com o advento do programa de capacitação Paraná ELT (2000-2002)², outros NAPs foram constituídos em algumas instituições de ensino superior do Estado e juntos ofereceram cursos nas várias modalidades previstas. A exceção foi o NAP/UEL que, após a aplicação da fase piloto do programa, voltou a desenvolver suas atividades fora do âmbito de provedores da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Em 2003, após o término do Paraná ELT, os NAPs voltaram a se organizar para pleitear apoio institucional de entidades preocupadas com questões sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira, para viabilizara a realização de atividades conjuntas (CRISTÓVÃO; GIMENEZ, 2005). Os professores sentiam a necessidade de discutir algo mais do que a simples oferta de cursos a professores da rede pública. Decidiram que a própria formação inicial se tornasse foco de ações

¹ O Conselho Britânico (British Council) é um órgão do governo britânico que atua nas áreas de Educação, Língua Inglesa, Ciências, Artes, Governança e Direitos Humanos. Está presente em 222 cidades e 109 países. Disponível em: <<http://www.britishcouncil.org/br/brasil.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

² Programa de capacitação para professores de Inglês da rede pública estadual, financiado pelo governo estadual e desenvolvido pelo Conselho Britânico no período de 2000 a 2002.

conjuntas³, especialmente diante das novas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores. Concordavam também com a necessidade de formar "uma comunidade de professores integrando os diferentes cursos de Letras-Inglês e Letras Português-Inglês nas instituições de ensino superior do Paraná" (CRISTÓVÃO; GIMENEZ, 2005, p.8).

Deste modo, em março de 2003, esse grupo de professores, com a ajuda do Conselho Britânico, realizou um encontro de caráter regional, com financiamento que possibilitasse a participação de pelo menos um representante de cada curso de Letras com habilitação em língua inglesa do Estado do Paraná. Pretendia-se ampliar a experiência e a prática acumuladas pelos envolvidos em uma comunidade de prática existente anteriormente - os projetos NAPs - e incluir outras instituições de ensino superior, inclusive e principalmente as instituições particulares, que até então não tinham muitas chances de compartilhar o domínio⁴ da comunidade de formadores de professores de Língua Inglesa (LI). Dava-se início a uma série de encontros anuais dos formadores de professores de LI do Paraná.

O I ENFOPLI presencial foi realizado em Curitiba em 2003 e, desde então, essa comunidade tem se reunido presencialmente nos eventos anuais em diferentes localidades do Estado do Paraná⁵. O quadro exposto no Capítulo 5 expõe os objetivos de cada encontro, suas discussões e deliberações, assim como as discussões e deliberações atendidas no decorrer do ano que se seguiu.

Para manter contatos e discussões sobre a prática e o domínio da comunidade ao longo do ano, criou-se também um grupo de discussão eletrônica na mesma época. Na modalidade a distância, o ENFOPLI procura promover a comunicação e a interação entre seus membros com interesses e questionamentos profissionais semelhantes, o que, para Wenger, Mc Dermott e Snyder (2002), auxilia

³ Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/enfopli/>> página eletrônica do IV ENFOPLI, UEL, Londrina-PR

⁴ A palavra 'domínio' é neste estudo utilizada como sinônimo de base de conhecimento, determinado como 'considerável nível de conhecimento, experiência ou habilidade sobre alguma área ou assunto' (WENGER, 2000, p.142).

⁵ Os eventos que se seguiram contaram com a ajuda financeira das instituições ligadas à disseminação da língua inglesa (Conselho Britânico ou Embaixada Americana), que disponibilizaram alguns de seus consultores para palestras, assim como de verba para almoço e lanche. Os organizadores contaram com a colaboração das IES locais no que se refere à logística. As agendas dos eventos presenciais foram planejadas pelos organizadores locais a cada ano, com exceção do evento de 2008 em Ponta Grossa, cuja organização contou com a participação de membros atuantes em IES diferentes.

no acesso à informação, a experiências e a novas ideias para fora de limites geográficos pré-estabelecidos.

Uma comunidade de prática forma-se de grupos de pessoas que compartilham determinada prática profissional e todos os seus elementos constitutivos: preocupações, problemas e um interesse específico. Estas pessoas aprofundam seus conhecimentos e domínio nesta área ao interagir continuamente, trocando informações, pontos de vista, conselhos, ajudando-se mutuamente na busca de soluções para seus problemas. Em diferentes graus de participação, ponderam questões comuns, exploram ideias e sondam as reações dos outros a respeito de ideias de alguém do grupo, ou do grupo como um todo (WENGER, 1998; ROTH, 1998).

O termo Comunidade de Prática (doravante CP) surgiu a partir do trabalho desenvolvido por Lave e Wenger (1991), em estudos sobre modelos situados de aprendizagem, ao afirmarem que o aprendizado requer uma série de relacionamentos muito mais complexa do que aquela existente entre o mestre e seu aprendiz menos capaz. A aprendizagem se estabelece, portanto, na relação entre participantes mais experientes e novatos ou recém-chegados à uma comunidade, em relação a uma determinada prática que compartilham. Estudos posteriores levaram ao entendimento de que a aprendizagem não é mérito somente dos novatos, menos experientes ou recém-chegados somente, mas de todos os membros, pois a prática de uma comunidade é dinâmica e envolve a aprendizagem de todos, por meio da participação (LAVE; WENGER, 1991; LAVE, 1996a, 1996b).

O conceito de CP foi primeiramente aplicado na área organizacional, para compreender como melhorar a gestão do conhecimento em ambientes empresariais. Por agregar e compartilhar elementos abstratos como conhecimento e experiência, as CPs têm-se mostrado eficientes na melhoria da atuação organizacional em diferentes contextos, como bancos internacionais, indústrias automobilísticas e até agências do governo, ao idealizar estratégias, criar novas linhas de negócios, promover a difusão de práticas eficientes, desenvolver habilidades profissionais e auxiliar as empresas a selecionar e a preservar o talento de seus profissionais (WENGER, 1998).

A ideia de que a aprendizagem envolve o processo de participação em uma CP tem ganhado espaço nos últimos anos, pois já há certo tempo a pesquisa sobre aprendizagem tem também feito uso de teorias que enfatizam a

natureza social da cognição e do significado (BARAB; DUFFY, 2000; LAVE, 1988, ROTH, 1998). As interações com o mundo são consideradas não somente como capazes de fazer sentido com o mundo social, mas também de criar identidades. Em outras palavras, considera-se aprendizagem a maneira como as pessoas se constituem através das relações com o mundo (LAVE, 1996a; WENGER, 1998). Estas perspectivas sugerem uma reformulação do entendimento da aprendizagem, que deixa de ser considerada como algo independente da prática, ou, como sugere Hodges (1998), a aprendizagem não é mais considerada construção do conhecimento (o que se aprende), mas é compreendida por meio da análise da participação (em quem a pessoa se transforma⁶).

A perspectiva de desenvolvimento profissional em CPs alicerça-se na Teoria Social da Aprendizagem, utilizada por Wenger (1998) para compreender questões como a formação de significado(s)⁷, a prática social, a comunidade e a identidade. Esta perspectiva antropológica, além de focalizar o caráter situacional do sentido e do contexto, considera também as comunidades e como elas propiciam a aprendizagem ao possibilitar a participação. A unidade de análise deixa de ser o indivíduo somente, a aprendizagem de habilidades ou o desenvolvimento de determinado entendimento individual e passa também a tratar do contexto da comunidade e como ela propicia o desenvolvimento do sentido de pertencimento (o caráter psicológico da definição de CPs, segundo Wenger, 1998), assim como o reconhecimento da melhoria das habilidades de seus participantes. O participante (indivíduo) e a comunidade fazem parte do mesmo processo, no qual o primeiro motiva, modela e dá sentido ao último (WENGER, 1998). A aprendizagem envolve, portanto, a participação em uma CP, e esta não se refere somente a momentos de engajamento local em certas atividades com determinadas pessoas, mas a um

⁶ Mateus (2005) lembra a pluralidade do conceito de transformação a partir das leituras do conceito Vygotskiano de internalização e externalização: para Davydov, transformação significa a mudança de um objeto internamente, tornando evidente a sua essência e alterando-a. Para caracterizar a transformação, Lave e Wenger utilizam a metáfora da participação periférica legítima; Rogoff, o conceito de apropriação; e Engström, o de ciclos expansivos. Para estes pesquisadores, transformações são movimentos horizontais de participação, de envolvimento ativo, de transposição de fronteiras.

⁷ Significado refere-se ao que é articulado, representado; é a compreensão universal e estável de um determinado signo. É o percurso entre o pensamento e a palavra. Trata-se de uma unidade dinâmica (em um determinado processo) que é constantemente modificada e transformada. O sentido de determinado signo é a soma de todos os eventos psicológicos que este signo provoca em nosso consciente. O sentido é um todo dinâmico e fluído que apresenta diversas zonas de estabilidades irregulares. O significado é uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. O significado permanece estável no processo de mudança do sentido (VYGOTSKY, 1991; 1998).

processo mais abrangente, que torna as pessoas participantes ativas nas práticas de determinada comunidade, assim como na construção da sua identidade.

O argumento básico é que as CPs estão em todo lugar - na escola, no trabalho, em casa, ou quando se trata de interesses pessoais. Em alguns grupos, as pessoas participam ativamente; em outros, ficam à margem, ou seja, participam periféricamente. A vontade de aprender e o entendimento que cada um dos participantes faz da aprendizagem revelam-se por meio do processo contínuo de participação na prática sociocultural - de periférica à participação plena, ou seja, do processo pelo qual as pessoas se tornam participantes plenos e ativos no mundo e na formação do significado (BARAB; DUFFY, 2000). Ao transformarmos nossa habilidade em participar no mundo, transformamos nossa identidade. Desta forma, Wenger (1998, p.8) acredita que promover a aprendizagem ou o desenvolvimento profissional de determinado grupo não se trata da transmissão de informações e habilidades, mas "um convite para o autoconhecimento".

O conceito de CPs tem influenciado a teoria e a prática em muitas áreas. Uma CP estabelece o surgimento de uma nova forma organizacional / institucional que pode complementar as formas existentes de compartilhar conhecimento. Congrega pessoas ligadas informalmente pela troca de conhecimento e prática, impulsionadas pelo interesse comum por determinada iniciativa ou interesse, ou pelo que Wasko e Faraj (2000, p.162) denominam "reciprocidade generalizada" e "comportamento pró-social". Os membros de algumas CPs encontram-se presencialmente com certa regularidade; outros membros se conectam por meio de trocas de mensagens eletrônicas somente. Algumas comunidades podem seguir uma agenda de atividades programada; outras não.

Nos últimos anos, um número crescente de pesquisadores tem analisado o conhecimento humano em relação às suas práticas, como nos trabalhos de Bourdieu, Rorty e Schòn (ROTH, 1998), ou em 'contextos de ação', como Lave e Wenger, no início dos anos 1990, ou mais recentemente, nas formas de participação em CPs em que tal ação humana ocorre, fazendo que o conhecimento passe a expor o seu caráter social (SANTOS, 2002). Procura-se valorizar não somente os processos cognitivos, mas também a formação crítica e reflexiva (ZEICHNER, 2001), enfatizando os processos pelos quais se aprende a ser professor. O foco passa a ser o seu trabalho, a forma como ele se desenvolve, considerando-se o tempo, o

lugar e a história individual de cada profissional, ou seja, como ele aprende ao se engajar em sua própria prática pedagógica: seus alunos, o seu contexto e seu papel profissional, como salientam Freeman e Hawkins (2004).

A formação continuada de professores de língua estrangeira tem sido alvo de programas governamentais temporários, alguns em parceria com instituições estrangeiras de difusão de determinada LE e/ou obedecendo a uma agenda previamente estabelecida⁸. Muitas comunidades de professores têm sido formadas a partir de cursos de treinamento, da interação entre dirigentes escolares de diferentes localidades, ou a partir da iniciativa de dirigentes escolares motivados por diretrizes educacionais que cobram medidas de controle de qualidade do ensino e da formação de professores (LIEBERMANN, 2000; LITTLE, 2002). Estas comunidades podem também emergir como contextos de projetos de pesquisa (inter)institucionais (OLIVEIRA, 2005) ou nos programas de parceria entre universidades e escolas (TEITEL, 2003; MATEUS, 2005).

Alguns programas e projetos desenvolvidos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão universitárias têm se consolidado como formas efetivas e sistematizadas de formação continuada de professores do ensino regular em nosso país, assim como espaço para pesquisa acadêmica para professores e formadores de professores de línguas. Caracterizam-se pelo desenvolvimento de trabalho articulado de formação envolvendo professores pré e em serviço-graduandos que atuam como monitores em cursos de aprimoramento lingüístico e pedagógico a professores de LE da rede pública orientados por professores da graduação, assim como alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) em formação continuada. Muitos programas surgiram em atendimento às políticas educacionais vigentes⁹ ou como uma forma de diminuir o isolamento e a frustração do professor, que muitas vezes pensa em desistir da profissão, devido a situações adversas em seu contexto (BARCELOS; COELHO, 2008).

⁸ Em 2000 iniciou-se o plano de capacitação para professores de língua inglesa da rede estadual, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em conjunto com o Conselho Britânico. Durante o período de aproximadamente dois anos buscou-se o aprimoramento lingüístico como principal forma de mudança no ensino de Língua Inglesa, ainda que a melhoria da aprendizagem daquela língua estrangeira dependa de fatores outros que a competência comunicativa do professor somente (PERIN, 2002)

⁹ A exigência de oferecimento de formação continuada aos profissionais em exercício pelas universidades está prevista no Art. 63, inciso 3, da LDB de 20 de dezembro de 1996 e Art.14, inciso 2, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (BARCELLOS; COELHO, 2008).

A seguir destacamos, de forma não abrangente, alguns programas e projetos, assim como alguns grupos de pesquisa que de alguma forma, permitem a "constituição de comunidades de aprendizagem para professores de LEs de caráter continuado, sustentado por condições objetivas, entre as quais se incluem tempo e materiais de apoio para as discussões" (GIMENEZ, 2005, p.196).

Na área específica de formação de professores de línguas estrangeiras podemos citar o "Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras", que desenvolve ações com professores de línguas estrangeiras das redes públicas de ensino (MELLO, 2008), engloba os projetos "Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras"- EDUCONLE¹⁰ - e ARADO¹¹, da Universidade Federal de Minas Gerais. O Projeto ARADO congrega alunos da graduação e pós-graduação e professores das escolas públicas para refletirem sobre os fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira, além da produção colaborativa de material didático para o contexto escolar¹². Já o EDUCONLE atende professores de inglês, espanhol e francês da rede pública municipal e estadual, por meio de curso de educação continuada. Alunos de graduação em Letras atuam como monitores (iniciação à docência) e alunos da pós-graduação atuam na preparação e avaliação do módulo linguístico, além de desenvolverem seus projetos de pesquisa¹³. É também na UFMG que se desenvolve o projeto "Aprendizagem de Línguas Estrangeiras", que estabelece contexto de formação para professores em formação continuada no CELiA (Centro de Estudo em Linguística Aplicada)¹⁴, também interagindo com

¹⁰ Disponível em: <www.lettras.ufmg.br/educonle>. Acesso em: 06 dez. 2008.

¹¹ A sigla ARADO reúne ações que constituem os objetivos básicos do projeto: AGRUPAR alunos da graduação e da pós-graduação e professores das escolas públicas para REFLETIR sobre problemas e ou fatores que interferem no processo de ensino- aprendizagem de inglês como língua estrangeira. AGIR sobre o problema, buscando leituras que ajudem os participantes a refletir teoricamente sobre o tema. Além disso, o projeto visa a produção de material didático, colaborativamente, de forma a contribuir para o contexto escolar. DOAR o material produzido para as escolas e para o portal virtual construído com a colaboração de participantes do projeto e de alunos de graduação, especialização, mestrado e doutorado. Disponível em: <www.lettras.ufmg.br/arado>. Acesso em: 06 dez. 2008.

¹² Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/arado/>>. Acesso em: 29 jul. 2007.

¹³ O curso é dividido em três módulos: (1) módulos linguísticos; (2) módulos metodológicos/reflexivos e (3) módulos sobre a vida escolar, totalizando, em 2 anos, 300 horas. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/educonle>>. Acesso em: 29 jun. 2007.

¹⁴ O CELiA abriga o AMFALE (Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira), que oferece disciplinas *online* na graduação e na pós-graduação. Atualmente o AMFALE coordena projeto de ensino sobre aprendizagem de leitura em inglês *online* associado ao consórcio UNIREDE de universidades públicas brasileiras.

outros grupos (nacionais e internacionais) de pesquisa em ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras¹⁵.

O PECPISC - Projeto de Formação Continuada de Professores de Inglês, realizado pelo Departamento de Letras/Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina em parceria com a Rede Estadual de Professores, é direcionado à formação continuada de professores de inglês. Busca viabilizar a formação de grupos de estudos, a discussão do currículo, a organização de seminários, oficinas e trabalhos com as escolas públicas de Santa Catarina, tendo por base os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a Proposta Curricular de Santa Catarina. Procura estabelecer um processo dialético de trocas de experiências e cooperação entre a Universidade, representada por professores, e preparação de docentes "para que possam atuar como líderes disseminadores do processo de educação continuada de docentes atuantes na sua região de trabalho, multiplicando assim o conhecimento recebido"¹⁶.

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em seu Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada (LAEL) e o Núcleo de Educação Continuada do COGEAE -Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão promovem o EDULANG¹⁷, grupo de pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de línguas em contextos digitais em áreas de ensino-aprendizagem de línguas a distância, formação continuada de professores a distância, formação de professores para ensino na Internet e exploração de corpora eletrônicos com finalidades didáticas em contexto digital. Este grupo reúne a participação de pesquisadores da PUC-SP e estudantes de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado, desenvolvendo iniciativas que geram pesquisa e ensino de forma integrada. Oferece o programa Teachers' Links: Reflexão e Desenvolvimento para Profs. de Inglês¹⁸, que desde 1997 desenvolve práticas de leitura e escrita em inglês em ambiente digital, assim como condições para a conscientização do professor sobre as possibilidades de desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal, de

¹⁵ Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?pesq=1912870988082045>>. Acesso em: 08 dez. 2008.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.cce.ufsc.br/~pecpisc/>>. Acesso em: 08 dez. 2008.

¹⁷ Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0071801JCD831U>>. Acesso em: 29 jun. 2007.

¹⁸ O projeto oferece também os programas Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade (curso de aperfeiçoamento a distância, planejado para a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo junto a 12.500 professores, e Elaboração de Projetos de Pesquisa *Online*, dirigido a candidatos à pós-graduação.

sua capacidade de reflexão crítica sobre o seu papel no ensino e de sua capacidade de planejar e organizar sua ação docente¹⁹. Trata-se de uma "comunidade criada pelos formadores da PUC-SP para os professores do ensino regular", que visa a contribuir para "melhorar a situação de isolamento em que se encontram os professores de inglês, que devido à carga horária excessiva não dispõem de tempo para interagir com seus pares e desenvolver trabalhos conjuntos" (COLLINS, 2003).

O programa "Formação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática", em parceria com a Cultura Inglesa - São Paulo, enfatiza a formação contínua do professor de inglês da rede pública de ensino (professores de inglês do Estado de São Paulo), na área de metodologia de pesquisa em formação docente²⁰.

O Programa Ação Cidadã (PAC), Programa de Extensão Universitária Interinstitucional de formação de professores (LIBERALI; MAGALHÃES, 2008), desenvolvido em escolas da Rede Estadual, procura propiciar a articulação da linguagem com outras áreas de conhecimento (Educação, Sociologia e Psicologia). Trata-se de um trabalho de intervenção colaborativa que parte de necessidades específicas de contextos educacionais situados em áreas carentes de São Paulo, visando a formação de professores, diretores e coordenadores para educação básica, assim como a construção da cidadania²¹. Envolve reflexão crítica sobre atividades e linguagem presentes no contexto escolar, procurando minimizar o individualismo que geralmente caracteriza o contexto escolar.

Na Universidade Estadual de Londrina, o projeto 'Parceria Universidade/Escolas: Contribuições para Aprendizagem de Língua'²² busca a

¹⁹ Disponível em: <<http://cogea.pucsp.br/curso.php?cod=159708&uni=D&tip=RE&le=P&ID=6>>. Acesso em: 05 dez. 2008

²⁰ Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0071801JCD9ALP>>. Acesso: 29 jun. 2007.

²¹ O programa é pautado pelos seguintes princípios teórico-filosóficos: (1) a compreensão do objeto se dá na e pela linguagem; (2) a linguagem é uma arena na qual os conflitos aparecem; (3) a pesquisa acadêmica é indissociável dos problemas da sociedade; (4) a autonomia de todos os envolvidos nos contextos educacionais é o norte de todo trabalho de intervenção e (5) a autonomia responsável está na base de todo agir cidadão. No triênio 2007-2009 engloba os seguintes subprojetos de formação: (1) "Leitura e escrita nas Diferentes Áreas", realizado junto a escolas da rede pública de São Paulo e Grande São Paulo; (2) "Aprender Brincando", realizado junto a instituições de educação infantil de São Paulo; (3) "Múltiplos Mundos", realizado por meio de plataforma virtual para integrar participantes dos vários projetos, educadores e pesquisadores nacionais e internacionais. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?pesq=0046483605366023>>. Acesso em: 06 dez. 2008.

²² Disponível em:

melhoria do ensino/aprendizagem do idioma, assim como um ambiente favorável para a formação inicial e continuada de professores e formadores, beneficiando alunos do curso de Letras, professores de língua inglesa da rede pública de ensino, supervisores e orientadores das escolas parceiras (FURTOSO, 2006). O projeto "Aprendizagem sem fronteiras: ressignificando os limites da formação inicial e contínua" busca promover a aprendizagem colaborativa entre professores em formação inicial e continuada (MATEUS, 2006b). Inserido no Programa NAP-Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Língua Inglesa, efetua o levantamento das necessidades das comunidades educacionais, a preparação de material bibliográfico e didático para subsidiar as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem nesses contextos, assim como a oferta de oficinas que contemplem as necessidades apontadas²³. Busca ressignificar a relação teoria-prática promovendo a aprendizagem participativa, colaborativa e emancipatória em que professores-formadores, professores novatos e professores-colaboradores assumem múltiplos papéis intercambiáveis na tarefa de ensinar-aprender a língua inglesa (MATEUS, 2008).

Os Núcleos de Assessoria Pedagógica (NAPs), instalados nas IES públicas do Paraná (UFPR, UEL, UEM, UEPG, UNIOESTE e FECILCAM), têm também desenvolvido programas individualizados de formação continuada a professores da rede pública, assim como assistência na preparação de material pedagógico, envolvendo principalmente alunos e professores de graduação dos cursos de Letras.

Alguns grupos de pesquisa estabelecidos em algumas IES de nosso País também procuram oferecer espaço para compartilhamento de conhecimento em momentos de ação colaborativa (MAGALHÃES et al., 2005)²⁴. Mesmo não se

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=N877111#PP_Parceria%20universidade%20/%20escolas:%20contribui%C3%A7%C3%B5es%20para%20aprendizagem%20de%20l%C3%ADngua%20inglesa>. Acesso em: 06 dez 2008.

²³ Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4707318E0#PP_PROJETO%20ENSINO-PESQUISA-EXTENS%C3%83O%20Aprendizagem%20sem%20fronteiras:%20ressignificando%20os%20limites%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20e%20cont%C3%ADua%20de%20professores>. Acesso em: 06 dez. 2008.

²⁴ Para Magalhães et al. (2005), o conceito de colaboração não deve ser entendido como cooperação, nem com base na igualdade de participação, mas na igual possibilidade de negociação de responsabilidades por meio de mútua concordância, como salientam Cole e Knowles. No 15º INPLA, Liberali ressaltou que os momentos de colaboração ocorrem à medida que os envolvidos (participantes dos grupos de pesquisa) possam "trazer a teoria e aspectos da própria prática e construir novas bases para voltar para as suas práticas" (PERIN, 2005, mimeo).

engajando mutuamente e interagindo de forma direta em iniciativas conjuntas, nem necessariamente contribuindo com o mesmo repertório de práticas, tais grupos podem facilitar a emergência de comunidades de profissionais oriundos de diferentes contextos, mas que de certa forma compartilham o mesmo domínio (WENGER, 1998) referente à formação de professores de línguas.

O grupo LACE- Linguagem em Atividades no Contexto Escolar - do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC-São Paulo inclui pesquisas de intervenção crítico-colaborativas que investigam a constituição dos sujeitos, suas formas de participação e a produção de sentidos e significados em Educação. Visa desenvolver e aprofundar a discussão dos modos como a linguagem está sendo enfocada nos contextos de formação de professores, assim como um quadro teórico-metodológico para o trabalho de intervenção nos contextos profissionais escolares²⁵.

O grupo de pesquisa "Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras e Formação Docente", do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté - UNITAU analisa o desenvolvimento do professor de língua estrangeira (Inglês e Espanhol) em formação inicial e continuada nas situações de ensino e aprendizagem vivenciadas, com base em teorias formais e informais, assim como no papel da linguagem como mediadora deste processo de formação²⁶.

O grupo "Experiências, Crenças e Ações no Processo de Ensino e Aprendizagem de Línguas", do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, objetiva investigar diferentes experiências de aprendizes, professores e demais agentes no processo de aprender e ensinar línguas, buscando compreender como experiências em diferentes contextos e práticas de culturas estão representadas nas crenças desses agentes. É intenção do grupo constituir espaço de debate e reflexão sobre experiências e crenças e suas relações com as ações dos aprendizes e a práxis de professores de LE²⁷.

Na Universidade Federal de Viçosa, desenvolve-se o grupo de pesquisa "Crenças Sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas" - CEALI, que

²⁵ Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?pesq=3998447609308194>>. Acesso em: 09 dez. 2008

²⁶ Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?pesq=8721431673040376>>. Acesso em: 08 dez. 2008.

²⁷ Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?pesq=3845753380051358>>.

pretende ser um fórum de discussão permanente e de investigação a respeito da pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas no Brasil. Desenvolve projetos interinstitucionais, envolvendo aspectos da investigação do conceito de crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras e a formação de professores de línguas em seus diversos contextos²⁸.

O projeto "Teoria e Prática de Aquisição e Ensino de Língua Estrangeira," desenvolvido pelo Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, propõe-se a integrar iniciativas de pesquisa do corpo docente de pós-graduação, graduação e extensão, bem como o trabalho discente de alunos de pós-graduação, interessados em aspectos relevantes sobre aquisição de língua estrangeira por alunos brasileiros, no que se refere à pesquisa de fatores linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, interacionais e socioculturais. Junto ao programa de Pós-Graduação em Letras, desenvolve-se o projeto de pesquisa intitulado ALESA - Aquisição de Língua Estrangeira em Sala de Aula -, espaço que reúne vários projetos na área, desenvolvidos por alunos de graduação e pós-graduação, assim como pesquisadores convidados.

O grupo "Práticas Discursivas em Contextos Pedagógicos" do Departamento de Letras da PUC-Rio de Janeiro, estuda o discurso de consultores, professores e alunos ligados a práticas pedagógicas, na tentativa de avaliar e contribuir para a interação em contextos educacionais e profissionais²⁹.

Na UEL, o projeto 'Formação de Professores de Língua Estrangeira', do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, caracteriza-se por pesquisas no campo de formação de professores de línguas (fase inicial e desenvolvimento profissional continuado), abordagens adotadas em programas específicos de formação, avaliação de propostas metodológicas para o ensino de língua estrangeira (especialmente a de gêneros textuais), e a constituição de comunidades de aprendizagem no âmbito dos formadores de professores³⁰. Articula seus estudos com atividades de ensino (graduação e pós-graduação), bem como de projetos de extensão, de modo que suas pesquisas possam subsidiar as práticas

Acesso em: 09 dez. 2008.

²⁸ Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?pesq=3845753380051358>>.
Acesso em: 08 dez. 2008.

²⁹ Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?pesq=5922755610417448>>.
Acesso em: 09 dez. 2008.

³⁰ O presente estudo se desenvolve dentro deste projeto.

dos participantes, com impacto imediato sobre as ações pedagógicas e investigativas.³¹

Ainda na UEL, no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, atua o grupo "Linguagem e Educação", que reúne pesquisadores, alunos de graduação e pós-graduação e colaboradores interessados no estudo do interacionismo sociodiscursivo (ISD) aplicado na análise e compreensão do funcionamento da linguagem em contextos de prática pedagógica em língua estrangeira (LE), em língua materna (LM) e em outras áreas do conhecimento. As pesquisas tratam de temas como instrumentos de avaliação, instrumentos de ensino (sequências didáticas), trabalho do professor, desenvolvimento profissional docente, intervenção nas diferentes esferas de atividades do professor, vulnerabilidade social e cidadania³².

Também utilizando-se do construto teórico do ISD, o grupo "Interação e Escrita no Ensino e Aprendizagem", do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá, formado por pesquisadores de várias IES do Paraná, além de alunos de pós-graduação e de graduação, trabalha com pesquisas envolvendo a escrita em situação de ensino e aprendizagem de línguas, nas suas mais variadas manifestações³³.

Os programas, projetos e grupos de pesquisa atuantes nas IES brasileiras (aqui mencionados de forma não-conclusiva) procuram minimizar a barreira entre as políticas de ensino-aprendizagem de LEs, que salientam a importância de seu desenvolvimento na promoção do desenvolvimento inicial ou continuado do professor de línguas estrangeiras e o real contexto de trabalho que se apresenta aos professores nas escolas. Reconhecemos que limitações de apoio institucional e lacunas na política de formação de professores se concretizam na falta de apoio eficaz para o desenvolvimento de projetos e programas de formação continuada, para a obtenção de horas contratuais para participação efetiva, para o acesso fácil e eficiente a computadores e conexões de internet, como no caso dos cursos *online*. Da mesma forma, a falta de tempo para se organizar e cumprir um

³¹ Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?pesq=3089947385390266>> Acesso em: 06 dez. 2008.

³² Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?pesq=1931255173410776>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

³³ As pesquisas desenvolvidas apresentam uma base teórica comum que é o sócio-interacionismo, a partir da perspectiva de Vygotsky e Bakhtin, além dos princípios do interacionismo sócio-discursivo (Bronckart). Disponível em: <<http://www.escrita.uem.br>> e <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>>

conjunto de tarefas profissionais complexas também afeta a vida de professores e formadores, assim como seus objetivos de desenvolvimento profissional e pessoal (COLLINS, 2008).

Na pesquisa acadêmica, poucos trabalhos têm examinado as interações e a dinâmica que fazem das comunidades profissionais uma fonte para a aprendizagem do professor ou de inovações na prática docente (Mc LURE; FARAJ, 2000; LITTLE, 2002). Alguns estudiosos têm empregado o conceito de CPs em relação ao desenvolvimento de contextos de aprendizagem de professores em escolas (BROWN; CAMPIONE, 1990; SCARDAMALIA; BEREITER, 1994; SCARDAMALIA; BEREITER; LAMON, 1994; ROTH, 1998) e destacado como esses contextos emergentes de formação continuada podem também contribuir para a melhoria institucional (LITTLE, 2002).

Levantamento realizado em 2006 (PERIN, 2007) revela que a pesquisa acadêmica no Brasil não oferece muitos trabalhos desenvolvidos sob o referencial teórico de CPs³⁴. O banco de teses da Capes³⁵ registra somente três trabalhos, sendo um na área de Engenharia de Produção (CEREJA, 2006) e dois na área educacional. Um dos trabalhos na área educacional trata da constituição e atuação de um órgão de coordenação pedagógica e sua equipe na área de ensino de matemática, na transformação dos conteúdos disciplinares e condutas profissionais no ensino de matemática em nível escolar (SOUZA, 2005). O outro trabalho questiona a dupla natureza do conhecimento, a explícita e a tácita. Analisa criticamente a estrutura formal dos órgãos educacionais, que facilitam a transmissão do conhecimento explícito. Afirma que por meio de contextos sociais de aprendizagem intimamente ligados à prática é que a dimensão tácita do conhecimento pode ser incorporada, o que pode ser facilitado pelo contexto

[detalhepesq.jsp?pesq=5920549159006261](#)>. Acesso em: 09 dez. 2008.

³⁴ O Sistema de Bibliotecas da UNICAMP, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP e o BDTD-Biblioteca Digital de Teses e Dissertações não apresentam nenhum registro de trabalho desenvolvido sob o referencial teórico de CPs. O índice de teses em andamento, The universal Index of Doctoral dissertations in progress, apresenta, além deste estudo de nossa autoria, o trabalho em andamento de Bernini, G., na área de Engenharia Gerencial (Management Engineering), denominado "Communities of Practice within professional organisations: handle with care", iniciado em 2003 (Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/results.php?words=comunidades+de+pr%E1tica>>; <<http://www.theses.usp.br/>>; <<http://bdtb.ibict.br/>>; <<http://www.phddata.org/>>. Acesso em: 11 abr. 2008.

³⁵ O Banco de teses da Capes registra 285 mil trabalhos defendidos no período 1987-2004 e mais 81.341 teses e dissertações publicadas em 2005 e 2006. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 11 abr. 2008.

socioprático característico das CPs, assim como pela noção de colaboração reflexiva (SILVA, 2005).

Também não é grande o número de trabalhos acadêmicos que tratam da formação continuada de formadores de professores de línguas que utilizam o referencial teórico de pesquisa colaborativa ou de CPs. Ortenzi (2007b) fez um levantamento dos trabalhos apresentados no I CLAFPL - Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas em 2006. Dos 385 trabalhos propostos sob a forma de comunicações individuais e coordenadas, pôsteres, conferências e mesas-redondas, somente um tratava da formação dos formadores de professores.

Alguns programas de desenvolvimento de professores atuantes em diferentes contextos se comprometem a trabalhar de forma colaborativa³⁶, mas são muitas vezes estabelecidos e desenvolvidos de forma hierárquica, prescritiva e unilateral (professor pesquisador e professor pesquisado; professor formador/supervisor e professor em formação), o que origina um sentido mais 'periférico'³⁷ de colaboração (PERIN, 2006b).

Semelhante à experiência deste estudo, mas com muitas diferenças também, Oliveira (2008) conduziu estudo com formadores de professores de LE de diferentes universidades públicas e particulares de Goiás, para conhecer seus perfis identitários, seus contextos de atuação e práticas de formação inicial. O grupo FOPLE- Formadores de Professores de Línguas Estrangeiras contava com a participação de dezoito formadores de onze contextos distintos de formação. O grupo interagia de forma presencial e *online*, através de sua página eletrônica. A pesquisadora confirmou que a construção das identidades dos formadores envolvidos tem origem em suas experiências de aprendizagem de LI em cursos livres ou em cursos de treinamento realizados durante a graduação, revelando

³⁶ Colaborar, segundo Magalhães (2002; 2008), significa criar contextos para produção conjunta entre os participantes, negociações sobre sentidos relacionados a teorias e práticas, à compreensão das necessidades dos participantes, dos motivos para agir, da construção coletiva do objeto da atividade em investigação, do porquê das escolhas feitas, das regras que organizam os contextos específicos em foco, dos papéis dos participantes na divisão de trabalho.

³⁷ A colaboração dos participantes da pesquisa é considerada periférica à medida que esteja presa às relações de poder (o sistema de diferenciações que permite agir sobre a ação dos outros, tratado por Foucault, apud REVEL, 2005). Tais participantes estão ligados aos pesquisadores por relações de subordinação, observação e supervisão, que muitas vezes os impede de se expressar de forma natural. Não se advoga que em uma CP estas relações de poder não ocorram, pelo fato de a liderança ser presumidamente distribuída nesse contexto. Esta relação existe, porém acreditamos que seja mais sutil, pela possibilidade de estar livre da relação mais direta de trabalho ou hierarquia

práticas de formação semelhantes às que os mesmos haviam anteriormente vivenciado, no que se refere a aspectos tanto práticos quanto teóricos.

Para Oliveira (2008, p.187), muitos professores são levados a desempenhar funções de formadores sem o preparo específico para atuar no "duplo papel" de mediadores no processo de aprender a ensinar dos futuros professores e de modelos para os papéis e práticas que eles desempenharão no futuro. O estudo também reitera a afirmativa de que as características pessoais de cada formador podem afetar o processo de engajamento em uma prática reflexiva de cunho reconhecidamente mais cooperativo (em prol do objetivo individual da pesquisadora) do que colaborativo (estabelecido na relação de igualdade e ajuda mútua na solução de problemas comuns. Mas, como em muitos contextos que são criados com a finalidade de desenvolvimento de pesquisa, as atividades de interação do grupo formado por Oliveira não subsistiram o término de seu trabalho investigativo. Diante disso, a autora levanta a necessidade de trabalhos que verifiquem as condições de sustentação de grupos interativos, tanto virtuais como presenciais.

Outro contexto de formação de uma comunidade a partir de um empreendimento compartilhado é o relatado por Ortenzi (2007b). Objetivando conhecer aspectos da aprendizagem e participação em situações de trabalho, a autora utilizou-se do referencial teórico da Teoria da Atividade para investigar a interação em um grupo de formadoras de professores de língua inglesa durante o processo de criação de material pedagógico. Os resultados indicaram que tal atividade pode ser considerada atividade de aprendizagem, visto que seus participantes criaram novas regras e uma nova divisão de trabalho, recontextualizando instrumentos do sistema de atividade central, e, coletivamente, apropriaram-se de novos modos de conduzir sua prática, que culminou com a inserção do material pedagógico na CP local.

A pesquisa participativa desenvolvida por um grupo de formadores, relatada por Gimenez (2007) e discutida no Capítulo 2 deste estudo é outro exemplo de comunidade de formadores, desta vez envolvidos com a disciplina Prática de Ensino em quatro instituições paranaenses. Neste caso, o objetivo comum era mapear o modo como vinha sendo realizada a formação de professores de inglês na disciplina referida, além do impacto de suas atividades no ensino da escola pública.

O projeto visava também ao fortalecimento das relações institucionais na região norte do Estado.

Mateus (2005) construiu uma comunidade de aprendizagem formada por uma professora-formadora, professoras-colaboradoras e futuras-professoras, que discutiam questões relativas ao ensino-aprendizagem no contexto escolar e universitário. Ao analisar as motivações pessoais que levaram as professoras a se envolverem na atividade de aprendizagem colaborativa proposta, Mateus concluiu que, a não ser para a própria professora-formadora, nenhuma outra participante apresentou como objeto de sua formação a prática reflexiva. Para as professoras-colaboradoras, a justificativa era a superação das contradições vividas, por um lado, entre uma disciplina sem valor de uso ou de troca e o discurso da cidadania, e, por outro, entre alunos desinteressados e o desejo de alunos participativos. Para as futuras-professoras, a motivação era o desejo de aprender com as professoras-colaboradoras como organizar uma aula ou como passar o conteúdo³⁸.

Investigando a própria prática, Freitas (2003-2004) tratou de uma experiência de ensino em time, desenvolvida por três formadoras de professores de inglês. O ensino em time é visto como uma modalidade alternativa à organização tradicional de ensino em que dois ou mais professores se agrupam com o objetivo comum de ajudar a otimizar o seu próprio ensino e a aprendizagem de seus alunos. A pesquisadora investigou como se configurou a experiência e como as professoras-formadoras (colegas de time) construíram significados de seus movimentos a partir disso. Examinou também a reconfiguração da experiência a partir da discussão/reflexão das colegas de time sobre o processo compartilhado. Os resultados revelaram a caracterização de ensino em time oscilante em termos de conflitos. Esta oscilação se mostrou menos intensa quando o time passou a discutir o próprio processo de time.

A idéia de Cadeias Criativas de atividades³⁹ é apresentada por Liberali et. al (2007)⁴⁰, em estudo pautado por pesquisa crítica de colaboração que

³⁸ O estudo se constrói nos pressupostos teórico-filosófico-metodológicos da pesquisa sócio-histórico-cultural (Vygotski, 1930/1978, 1934/1962, 1978/1998, 1997; Leontiev, 1959, 1978, 1998; Engeström, 1987, 1996/2005, 1999a, 2001/2005), com ênfase na perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1981).

³⁹ Projeto de Pesquisa "Cadeia criativa: a argumentação na produção de significados compartilhados". Disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4791915T8#PP_Cadeia%20criativa:%20a%20argumenta%C3%A7%C3%A3o%20na%20produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20significados%20comp%20artilhados> Acesso em: 15 jan. 2008.

se orienta para a transformação das condições sociais de participantes em posição de injustiça e opressão social. Tem como foco propiciar a produção de alternativas para os envolvidos, fazendo que se tornem parceiros na investigação e produção de conhecimento científico. As cadeias criativas de atividades se estabelecem na relação entre parceiros em uma atividade, produzindo significados compartilhados (VYGOTSKY, 1988)⁴¹ que posteriormente farão parte dos sentidos que alguns dos envolvidos compartilham com outros sujeitos, cujos sentidos foram produzidos em contextos diferentes daquela atividade primeira. Dessa forma, novos significados são criativamente produzidos (o que Wenger denomina reificação), mantendo traços dos significados compartilhados na cadeia de atividades.

As cadeias criativas se caracterizam em um projeto de pesquisa que focaliza três projetos de extensão desenvolvidos prioritariamente em contextos de escolas públicas, creches e ONGs do Estado de São Paulo. Os conceitos de leitura, brincar e inclusão social são também tratados nas instituições em que os participantes atuam junto a outros educadores e alunos. A pesquisa enfatiza a negociação de sentidos na produção de significados compartilhados em cada uma das atividades da cadeia de atividades que compõe cada um dos projetos. É justamente esta característica do estudo de Liberali et. al (2007) que se alinha às dimensões da prática de uma comunidade, que está a serviço da aprendizagem em colaboração, como prevê Wenger (1998). Este autor estabelece como dimensões da prática o engajamento mútuo, o empreendimento conjunto e o repertório compartilhado. O engajamento mútuo caracteriza-se pelo envolvimento dos membros nas oportunidades de aprendizagem e partilha de conhecimento, tornando-os parceiros em determinada atividade. O empreendimento conjunto é o resultado de um processo coletivo de negociação de significados, que podem ser posteriormente compartilhados, vindo a formar um repertório de recursos comunitários, ou seja, um repertório compartilhado. Tal repertório é o resultado de uma prática comum, é o corpo de conhecimentos, representações e métodos acumulados que passam a integrar a prática, servindo para negociar novas significações e socializar novos membros, em cadeia.

⁴⁰ Também em livro: LIBERALI, F. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva**. Taboão da Serra: UNIER, 2006. v.1. 170p.

⁴¹ Livro: Pensamento e linguagem, de 1934.

Diante do exposto, muito há que se investigar para se compreender o surgimento e o desenvolvimento de CPs emergentes na área educacional - aquelas estabelecidas a partir da vontade exclusiva de seus participantes, assim como se estas comunidades podem subsistir e tornar-se oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional continuado em contextos sociais de "relacionamentos mútuos e experiências compartilhadas"⁴², como lembra Wenger (1998, p.7). É nesta lacuna que se insere este trabalho de pesquisa.

Apesar de serem muitas vezes considerados modelos alternativos de formação profissional (ANDREWS; ROTHMAN, 2002), as comunidades formadas por professores os encoraja a discutir suas práticas de forma não hierárquica entre seus pares. Há também os efeitos positivos sobre a motivação, o conhecimento profissional, a vontade de se arriscar a expor ideias, além do comprometimento com a melhora da própria prática (CORCORAN, 1995).

Acreditamos que uma CP envolve seus participantes em um processo de construção do que se entende por comunidade, assim como da identidade de todos em relação a ela própria e em relação com o mundo (WENGER, 1998).

O objetivo geral deste estudo é procurar compreender como se dá o desenvolvimento profissional de formadores de professores de inglês em um contexto brasileiro na perspectiva de participação em CPs. Para tanto, no Capítulo 1 consideramos as diversas concepções de comunidades e dentre elas, em especial as Comunidades de Prática, referencial adotado por este estudo. No Capítulo 2 apresentamos o referencial adotado, os construtos da Teoria Social da Aprendizagem, que considera a prática, a negociação do significado, a identidade e a comunidade como componentes necessários da aprendizagem e do conhecimento (WENGER, 1998). Faz-se uso da observação, da análise de documentos, de entrevistas e questionário, enfatizando-se o processo e não os resultados da pesquisa, assim como o significado atribuído pelos sujeitos às suas ações, características próprias das pesquisas qualitativas (OLIVEIRA; GOMES, 2005; COHEN; MANION; MORRISON, 2000).

A contextualização do ENFOPLI (objetivo específico n° 1) se desenvolve em seguida, no Capítulo 3. Ao traçar o contexto sociohistórico que levou

⁴² Mutual relationships and shared experiences (Tradução nossa)

a criação da comunidade, procuramos caracterizar sua emergência e suas formas de participação, através da análise (quantitativa e qualitativa) dos relatórios dos eventos presenciais, dos produtos gerados pela comunidade, da homepage e das mensagens do *e-group*.

Pesquisar o ENFOPLI, sua formação e seu desenvolvimento passa a ser importante à medida que neste estudo procuramos caracterizá-lo como uma comunidade de prática. Este é o objetivo específico constante do Capítulo 4 (objetivo específico nº 2), onde procuramos estabelecer suas noções de domínio, seu significado de comunidade e sua prática segundo Wenger (1998), Wenger e Snyder (2000) e Wenger, McDermott e Snyder (2002) nas respostas às perguntas de pesquisa.

No Capítulo 5, procuramos levantar as percepções dos integrantes do ENFOPLI quanto aos resultados de sua participação na comunidade, identificando como eles estabelecem relações entre suas práticas e a sua participação, assim como o desenvolvimento da comunidade como um todo (objetivo específico nº 3). Para tanto, entrevistas individuais desenvolvidas com alguns dos participantes em 2006, assim como o questionário respondido previamente ao evento presencial de 2008 são analisados e interpretados.

Para finalizar, o quadro a seguir expõe mais claramente o plano de trabalho seguido por este estudo, explicitando e situando seus objetivos, suas perguntas de pesquisa e sua metodologia de coleta e análise de dados.

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS DE PESQUISA	METODOLOGIA FONTES DE DADOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
Compreender como se dá o desenvolvimento profissional de formadores de professores de Inglês em um contexto brasileiro, na perspectiva de aprendizagem como participação em Comunidades de Prática	Contextualizar a emergência do ENFOPLI e suas formas de participação (Cap. 3)	Que contexto sociohistórico levou à criação do ENFOPLI? Quais são suas formas de participação?	Relatórios dos eventos presenciais Produtos gerados pela comunidade Homepage Mensagens do <i>e-group</i>	Análise qualitativa Análise quantitativa
	Caracterizar o ENFOPLI como uma CP (Cap 4)	Qual é o domínio do ENFOPLI?	Relatórios dos eventos presenciais, e-mails Questões abordadas pelo grupo	
		Qual é a prática do ENFOPLI?	Relatórios dos eventos presenciais, e-mails Aspectos da prática que se evidenciam	
		Qual é o significado que os participantes atribuem ao ENFOPLI?	Relatórios dos eventos presenciais e-mails	
	Levantar as percepções dos integrantes quanto aos resultados de sua participação na comunidade (Cap. 5)	O que tem impedido os membros de se engajarem nas atividades presenciais e à distância?	Relatórios dos eventos presenciais e-mails entrevistas	
		Como os participantes estabelecem relações entre suas práticas e a participação na comunidade?	Relatórios dos eventos presenciais e-mails entrevistas	

Quadro 1 – ENFOPLI: Emergência e construção de uma comunidade de prática de formadores de professores de língua inglesa - objetivos, perguntas de pesquisa, metodologia de coleta e análise de dados

1 COMUNIDADES: CONCEITOS EM QUESTÃO

... nos referimos a nós, seres humanos, como animais sociais, mas não somos criaturas que vivem em comunidades. Somos impelidos a nos relacionar uns com os outros para sobrevivermos. Mas ainda não nos relacionamos com a inclusividade, com o realismo, a autoconsciência, a vulnerabilidade, o compromisso, a abertura, a liberdade, a equidade e o amor de uma verdadeira comunidade. Está claro que não há mais tempo para sermos animais sociais simplesmente, jogando conversa fora uns com os outros [...], discutindo em voz alta nas rodadas de negócios ou no estabelecimento de fronteiras e limites. É nossa tarefa - nosso dever crucial e fundamental - deixarmos de ser meras criaturas sociais e nos transformarmos em criaturas comunitárias. Esta é a única forma de a evolução humana poder prosseguir (PECK, 1987).⁴³

Neste trabalho, adotamos a noção de aprendizagem em comunidades de prática como uma forma de desenvolvimento profissional conforme postulado por Wenger (1998), na Teoria Social de Aprendizagem, caracterizada frente às demais teorias sócio-histórico-culturais. Neste capítulo, o referencial teórico sobre CPs é tratado em relação a outras formações de comunidades existentes, sejam elas profissionais, educacionais ou de prática.

A partir do conceito generalizado de comunidades, apresentamos algumas formações de coletividades e, dentre elas, as comunidades de prática, comunidades de prática no meio educacional e suas ligações com o grupo objeto deste estudo. Em seguida, discorreremos sobre os elementos fundamentais de uma CP: o domínio de um dado conhecimento; a prática compartilhada que todos desenvolvem para se tornarem competentes com relação a este domínio, e o significado que os membros atribuem a comunidade.

⁴³ "... We human beings have often been referred to as social animals. But we are not yet community creatures. We are impelled to relate with each other for our survival. But we do not yet relate with the inclusivity, realism, self-awareness, vulnerability, commitment, openness, freedom, equality, and love of genuine community. It is clearly no longer enough to be simply social animals, babbling together at cocktail parties and brawling with each other in business and over boundaries. It is our task--our essential, central, crucial task--to transform ourselves from mere social creatures into community creatures. It is the only way that human evolution will be able to proceed" (Tradução nossa). Disponível em: <www.crossroad.to/Excerpts/books/church-growth/Scott-peck.html> Acesso em: 01 mar. 2006.

A partir da adoção do significado de comunidade de prática, cujo propósito seja o desenvolvimento profissional de seus participantes, discorreremos sobre os conceitos teóricos que embasaram o estudo.

1.1 COMUNIDADES

O termo comunidade carrega conotações culturais, religiosas e filosóficas que associam valores da vida e de pessoas que trabalham em conjunto visando ao bem comum. Se comparado à sociedade, o termo comunidade, de forma mais individualizada, remete à ideia de cultivo de laços mais fortes, idealmente definindo-se pelo estabelecimento de relações de lealdade em uma estrutura social estável, nas palavras de Ferdinando Toennies (1963 apud GROSSMAN; WINEBURG; WOOLWORTH, 2001).

Westheimer (1998 apud GROSSMAN; WINEBURG; WOOLWORTH, 2001) aponta cinco temas comuns em teorias sobre comunidades em geral: (1) interdependência entre seus membros, (2) interação ou participação, (3) interesses compartilhados, (4) interesse pelas opiniões individuais e também das minorias, e os (5) relacionamentos significativos que se estabelecem.

Como termo generalizado e aplicado em diferentes contextos, comunidade pode designar grupos reunidos sob critérios geográficos, por agregar seus membros em uma determinada região (HILLMAN, 2002). De acordo com este entendimento, podemos considerar exemplos de comunidades os bairros, as cidades, os estados, as regiões nacionais, os países, os continentes, as regiões globais e o mundo, assim como as suas formas de governo ou qualquer outra unidade organizacional.

Mais especificamente, o termo comunidade refere-se a qualquer grupo que agregue pessoas que compartilham um propósito. Neste caso, seriam consideradas comunidades as associações profissionais, os sindicatos de trabalhadores nas diversas áreas de atuação, os clubes, as congregações religiosas, a audiência de determinada rede de TV, rádio ou programa, as redes de troca de mensagens na *Internet*, e assim por diante (FRASER, 2005). Nesta mesma linha, Dillenbourg (2003) vê a dinâmica da comunidade muito mais relacionada com os

interesses compartilhados ou com a conquista de um objetivo comum. Huber e Whelan (2001) descrevem comunidades como lugares que estão sempre em formação, como contextos sociais que são continuamente moldados e remoldados pelas atividades e interações entre as diversas pessoas que as compõem.

O termo pode conceber as comunidades circunstanciais, que emergem em acidentes ambientais como inundações ou períodos de seca prolongada em determinadas regiões, conectando suas vítimas. Há também as comunidades de interesse, que reúnem membros que possuem a mesma identidade grupal, geralmente na luta por interesses governamentais e políticos, como a mudança de alguma lei ou subsídio (HILLMAN, 2002). Pode também englobar as comunidades virtuais, ao considerar a mídia eletrônica a principal forma de contato entre seus membros.

Para Rheingold (2000), o surgimento da tecnologia que envolve as CMC (comunicações mediadas pelo computador) tem facilitado a construção de comunidades virtuais, possivelmente devido à carência de vida comunitária, diante do desaparecimento de tantos espaços públicos informais existentes no passado. A influência potencial da rede (*Internet* principalmente) está ligada ao futuro de importantes instituições que conhecemos, como comunidade, democracia, educação, ciência, vida intelectual. Portanto, para esse autor, o futuro da rede deve ser discutido na esfera política, pois sua influência cresce a cada dia, à medida que atinge cada vez mais um número maior de pessoas.

A adoção em larga escala da rede mundial promoveu o advento da comunicação a distância nas formas assíncrona e síncrona, o que muito tem influenciado as formas de comunicação entre indivíduos em nossa sociedade e entre indivíduos em comunidades. Dentre as diversas comunidades eletrônicas surgidas, podemos mencionar o Orkut⁴⁴, o Myspace⁴⁵, o Facebook⁴⁶, só para citar algumas. Há também a Syxt⁴⁷ na área de formação profissional no Brasil.

⁴⁴ Rede social criada em 2004 e filiada ao Google (criadora do maior site de busca da *Internet*, o Google Search). Seu objetivo é ajudar seus membros a criar novas amizades e manter relacionamentos. Os usuários registram um perfil próprio, que pode ser Social (gostos, livros preferidos, músicas, programas de TV, filmes); Profissional (grau de instrução e carreira) e Pessoal (informações físicas e sobre o tipo de pessoa que ela gostaria de se relacionar). Cada usuário é ligado de algum modo com todas as pessoas através dessa rede social. As pessoas podem entrar nas comunidades, que podem funcionar como fóruns de interesses comuns. O banco de dados do Orkut conta com milhões de comunidades e perfis. A busca de pessoas está disponível por sexo, local, idade, tipo de relacionamento, interesses, etnia, orientação sexual, visão política, religião e demais detalhes pessoais e físicos. As comunidades apresentam-se em 28 categorias (Wikipédia, a Enciclopédia Livre. Acesso em: 28 jun. 2007).

As comunidades *online* são geralmente maiores do que as convencionais (não mediadas pelo computador), mais dispersas no tempo e no espaço, agregando membros com características sociais mais heterogêneas, mas com atitudes mais homogêneas (HODLEY; KILNER, 2005). São entidades auto-organizadas e fóruns eletrônicos onde se discutem questões associadas com o tópico de interesse do grupo - o que Wenger (1998) denomina domínio. As pessoas postam e respondem mensagens em forma de texto em um sistema de mensagens assíncrono⁴⁸ (WASKO; FARAJ, 2000). Tais comunidades podem desempenhar importante papel de apoio às comunidades que têm por base a construção de conhecimento, pois proporcionam a criação de fóruns em que a informação pode ser trocada. Podem se tornar componentes dos ambientes de aprendizagem *online*, desde que se dê maior ênfase às abordagens de aprendizagem colaborativa do que à aprendizagem individual. Torna-se necessário, portanto, a formação de pequenos grupos efetivamente acompanhados de um mentor, garantindo-se as estratégias de aprendizagem colaborativa (HILTZ et al., 2000). Para efeito de pesquisa e estudo, convém lembrar que nem toda investigação relacionada com grupos de trabalho a distância se enquadra no conceito de comunidades, como adverte Meirinhos (2006).

Para Wenger (1998), discutir noções de comunidade atualmente torna-se uma tarefa complexa, pois tratamos de características básicas não-estáveis, que envolvem valores compartilhados, cuidado, adesão, comprometimento, confiança e cooperação. Além disso, as transformações sociais e econômicas por

⁴⁵ Serviço de rede social que utiliza a *Internet* para comunicação *online* por meio de uma rede interativa de fotos, blogs (páginas pessoais em forma de diários) e perfis de usuário. Inclui um sistema interno de e-mail (correio eletrônico), fóruns e grupos. Novos membros entram no serviço diariamente e novos recursos são adicionados com frequência. Sua crescente popularidade e sua habilidade de hospedar MP3s (sistema de compressão de áudio) fez com que muitas bandas e músicos se registrassem, algumas vezes fazendo de suas páginas de perfil seu site oficial.

⁴⁶ Segundo maior site norte-americano de redes sociais, depois do MySpace, da News.Corp.

⁴⁷ Rede aberta focada única e exclusivamente em relacionamentos profissionais. Torna possível organizar uma rede de contatos, participar de fóruns, organizar grupos de trabalho e criar um perfil profissional para aqueles que procuram inserção no mercado, novos negócios e networking (relacionamentos profissionais por meio da rede eletrônica).

⁴⁸ A comunicação assíncrona caracteriza a comunicação que não ocorre de forma simultânea, pois a mensagem emitida por uma pessoa é recebida e respondida mais tarde pelas outras pessoas (MENEZES, 2006). O receptor obtém a informação em um tempo posterior ao que foi enviada a mensagem. A maneira tradicional de comunicação assíncrona na *Internet* é o uso do correio eletrônico, no qual o emissor envia mensagem, e esta fica em um computador/provedor. Quando o receptor se conecta, ele acessa o seu endereço eletrônico e recebe mensagens (FELIPPIN, 2006). Já a comunicação síncrona engloba as ferramentas que possibilitam que as pessoas se comuniquem em tempo real, pois a comunicação ocorre exatamente ao mesmo tempo, é simultânea (FELIPPIN, 2006). Dessa forma, as mensagens emitidas por uma pessoa são imediatamente recebidas e respondidas por outras pessoas. Como exemplos temos o ensino presencial, as conferências

que tem passado a sociedade têm influenciado a forma como as pessoas entendem o significado de comunidade.

Muitas vezes a visão de responsabilidade social e compromisso cede lugar à cultura do individualismo. Putnam (1995) afirma que as condições sociais refletem o declínio do capital social⁴⁹, termo que utiliza para invocar as redes sociais, as normas e os níveis de confiança que facilitam a forma como as pessoas cooperam e trabalham em conjunto para o benefício de todos. Para este autor, comunidades vibrantes são aquelas em que o capital social é abundante, o que torna a vida mais fácil e significativa para seus membros.

Na área educacional, o conceito de comunidade foi mais amplamente desenvolvido nos últimos 15 anos. Segundo Costa (2007), isso se deve principalmente ao reconhecimento das necessidades de inovação educativa e da conscientização das limitações da educação formal e escolar diante os desafios da sociedade atual. É cada vez mais freqüente o uso da palavra 'comunidade' associada a outras palavras ou expressões, algumas já mais conhecidas, como comunidades de aprendizagem, comunidades virtuais de aprendizagem, comunidades de prática, comunidades de interesse, comunidades *online*, comunidades de investigação, comunidades em rede, cibercomunidades, etc. Para Meirinhos (2006, p.125), apesar de haver uma grande diversidade de expressões e independentemente de qual se utiliza, o que realmente interessa é a "possibilidade das redes eletrônicas criarem espaços de interação e trabalho entre as pessoas."

Este estudo propõe-se a narrar a emergência e o desenvolvimento de uma comunidade no meio educacional, já prevendo os riscos de se adotar o conceito de comunidade tal como é na sociologia e na antropologia e aplicá-lo

telefônicas e as videoconferências (MENEZES, 2006).

⁴⁹ A noção de Capital Social é defendida nos debates sobre a sociedade civil e torna-se importante nos argumentos daqueles que advogam em favor da vida pública. Tem sido utilizada pelo Banco Mundial, no que se refere ao desenvolvimento econômico e social. No meio organizacional, a noção de capital social postula uma forma de se refletir sobre o desenvolvimento das organizações (SMITH, 2003). Refere-se às relações entre as pessoas - as redes sociais e as normas de reciprocidade e confiança que surgem destas relações, assemelhando-se ao que se denomina 'virtude social'. A diferença é que o 'capital social' chama a atenção para o fato de que a 'virtude social' torna-se mais poderosa e eficiente quando investida da ideia de rede de relações sociais recíprocas. Uma sociedade que possua muitos membros virtuosos, porém isolados não é necessariamente rica em capital social (PUTNAM, 2000). O capital social se forma das relações ativas entre as pessoas: confiança, compreensão mútua, valores compartilhados e atitudes que ligam membros de redes e comunidades, tornando a ação cooperativa possível (COHEN; PRUSAK, 2001). A noção de Capital Social é também importante para a concepção e desenvolvimento de CPs, como veremos mais adiante.

diretamente na área educacional, como advertem Little e MacLaughlin (1993 apud GROSSMAN; WINEBURG; WOOLWORTH, 2001).

Constata-se a escassez de trabalhos científicos que investiguem as dimensões das comunidades compostas por professores ou que tratem da forma como estas dimensões podem apoiar ou comprometer seu desenvolvimento profissional. Como vimos na parte introdutória deste trabalho, há poucos estudos sobre como professores formam os vínculos de uma comunidade, lutam para mantê-los, tratam dos inevitáveis conflitos das relações sociais nelas estabelecidos e como formam as estruturas necessárias para sustentar as relações com o passar do tempo. Portanto, ao narrar a emergência e o desenvolvimento do ENFOPLI, adotamos o conceito de comunidade mais local, como um grupo de pessoas que são socialmente interdependentes, que participam conjuntamente de discussões e tomadas de decisões e que compartilham determinadas práticas que tanto definem como sustentam a comunidade (BELLAH et al., 1995 apud GROSSMAN; WINEBURG; WOOLWORTH, 2001). Seus participantes, cientes de todos os riscos que correm, aceitam a vulnerabilidade humana e compartilham a habilidade de viver em conjunto, por meio desta mesma comunidade (LENNING; EBBERS, 1999).

Veremos, a seguir, diferentes tipos de comunidades que se estabelecem na atualidade, em diferentes meios de atuação profissional.

1.2 COMUNIDADES EDUCACIONAIS

A tecnologia tem influenciado a forma como as instituições e a sociedade têm transformado o modo como as pessoas trabalham, comunicam-se e aprendem. Nas últimas décadas, reformulações nas concepções de ensino, aprendizagem e educação, assim como novas práticas, políticas educacionais e ambientes institucionais para a formação de professores têm sido criados por pesquisadores e por políticas educacionais (LIEBERMAN, 2000).

A utilização de novas tecnologias no meio educacional e a descentralização na proposição de novos programas pelos órgãos institucionalizados - seja por falta de interesse financeiro, seja pela promessa de formação de um maior número de profissionais em menor tempo- permitiram o

surgimento de novas propostas de formação profissional continuada. Como exemplo, podemos citar os programas de aprendizagem à distância, assim como novas possibilidades de interação *online* entre educadores de diferentes instituições, graças à popularização do uso da *Internet*. Por conseguinte, surge uma proposta de formação profissional que procura satisfazer as necessidades específicas de determinado grupo de pessoas, muitas vezes direcionada por este mesmo grupo de profissionais. Por outro lado, estudos de novas concepções e práticas, os grupos de pesquisa interdisciplinares (formados por professores, pesquisadores, alunos e colaboradores), assim como as parcerias entre escolas e universidades e as comunidades profissionais estabelecidas nas escolas têm mostrado muito das condições estruturais do meio educacional (acesso à rede, aquisição de equipamentos, por exemplo), que precisam ser desenvolvidas para apoiar e manter a aprendizagem continuada do professor (LIEBERMAN, 2000).

Na área educacional, é cada vez maior a utilização do termo 'comunidade' associado a outras palavras ou expressões, algumas já de utilização frequente, outras menos conhecidas: comunidades de aprendizagem, comunidades virtuais de aprendizagem, comunidades *online*, em rede, etc. O termo está até ameaçado de perder seu significado, devido ao seu uso indistinto para nomear qualquer inovação na área educacional (LITTLE; MCLAUGHLIN, 1993; GROSSMAN; WINEBURG; WOOLWORTH, 2000). Portanto, há que se considerar com cautela o surgimento indiscriminado de tantas comunidades direcionadas à formação continuada de professores, área específica em que se insere este estudo.

A pesquisa, muitas vezes realizada de forma empírica, estuda comunidades já formadas no meio escolar, contribuindo muito pouco para o desenvolvimento das questões educacionais. Assim, ela tem muito ainda a discutir para formular critérios para se distinguir entre uma comunidade de professores e um grupo de professores que se sentam em uma sala de reunião (GROSSMAN; WINEBURG; WOOLWORTH, 2000 e 2001). Da mesma forma pensam Barab e Duffy (2000), que não se preocupam em distinguir uma comunidade de aprendizes de um grupo de alunos aprendendo colaborativamente, dada a proliferação de termos como 'comunidades de aprendizes', 'comunidades discursivas', 'comunidades de aprendizagem', 'comunidades da construção do conhecimento', 'comunidades

escolares', 'comunidades de prática'. Esses autores afirmam que o termo 'comunidade' tornou-se um "acessório obrigatório a toda inovação educacional"⁵⁰.

Costa (2007) lembra que as comunidades podem variar na sua natureza de acordo com o maior ou menor desejo de seus membros de se envolverem em atividades comuns, podendo até apresentar um alto nível de envolvimento e coesão. Observa-se ainda que o que parece importante na caracterização das comunidades no meio educacional é justamente a intencionalidade e a coesão que se estabelece entre os membros.

Constatamos a existência de inúmeras formas de comunidades existentes no meio educacional, emergentes ou não da vontade exclusiva de seus participantes. É também considerável a quantidade de estudos sobre comunidades já formadas nas escolas, mas pouco se sabe como se estabelecem as relações entre os participantes, ou como se formam as estruturas que sustentam as relações com o passar do tempo (GROSSMAN; WINEBURG; WOOLWORTH, 1998).

Dentre as muitas formas de comunidade que surgem no universo educacional, neste estudo citamos as redes ou comunidades de aprendizagem - formadas por alunos, alunos e professores, entre professores, professores e demais membros de uma comunidade escolar e os grupos de discussão via correio eletrônico, que de forma mais livre e menos institucionalizada podem congregam os mesmos tipos de participantes. Assim fazemos por ser o ENFOPLI, a comunidade aqui estudada, emergente da vontade de formadores que também utilizam a comunicação eletrônica como uma forma de interação.

1.3 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

O termo comunidade de aprendizagem pode proporcionar uma nova forma de gerenciar o currículo, de forma a unir diferentes grupos de alunos ao redor de um tema interdisciplinar. Na área da tecnologia, pode referir-se à forma de conectar alunos aos seus professores, geralmente por meio da *Internet*. Nos círculos

⁵⁰ "... community has become an obligatory appendage to every educational innovation". Disponível em: <<http://inkido.indiana.edu/on/inecom/>>. Acesso em: 20 mar. 2008.

internacionais, pode descrever a união entre pessoas de diferentes países ligadas pelo conhecimento (e seu desenvolvimento) em determinada área.

As comunidades de aprendizagem são construídas a partir da sinergia de indivíduos em um mesmo local ou com interesses comuns, que compartilham entendimentos, habilidades e conhecimento. Uma definição mais ampla descreve situações em que um conjunto de grupos ou instituições unem forças para promover mudança social e compartilhar riscos, responsabilidades e ganhos. Os participantes podem ser instituições educacionais, governamentais, corporativas ou grupos comunitários. Este fenômeno de parceria que une o público, o privado e organizações sem fins lucrativos, denominado "autoridade colaborativa"⁵¹ (HIMMELMANN, 1994, p.27), é o que aumenta a capacidade da comunidade de moldar e administrar seu próprio futuro.

As comunidades de aprendizagem relacionam-se filosoficamente aos princípios preconizados por Dewey, para quem a educação é considerada bem-sucedida quando se realiza como um processo social (BROWN; DUGUID, 2000). A abordagem construtivista da aprendizagem reconhece a importância do papel das interações sociais na construção de valores e da identidade daquele que aprende (KILPATRICK; BARRET; JONES⁵²). Além de facilitar seu compartilhamento, tais comunidades podem também criar novo conhecimento, que pode ser utilizado em benefício da comunidade toda ou por seus membros individualmente (HIMMELMAN, 1994).

O número de comunidades e a sua influência no meio educacional têm aumentado significativamente nos últimos anos devido a sua estrutura flexível e fluída, o que as torna mais bem sintonizadas com as rápidas mudanças tecnológicas e socioeconômicas da atualidade (HIMMELMAN, 1994). Tais fatores têm levado muitas universidades e faculdades a criar comunidades de aprendizagem para seus alunos, também denominadas 'comunidades de interesse', 'comunidades abertas' ou 'comunidades disciplinadas'. As comunidades de aprendizagem que surgem da relação professor-aluno propõem-se a responder às demandas da educação na atualidade: a maximização da aprendizagem pelo aluno e o interesse do professor pela aprendizagem de seus alunos (LENNING; EBBERS, 1999).

⁵¹ Collaborative empowerment.

⁵² KILPATRICK, S.; BARRET, M.; JONES, T. Defining learning communities. Discussion Paper D1/2003. CRLA (Center for Research and Learning in regional Australia) Discussion Paper series

Juntamente com outras formações de grupos que reúnem profissionais da educação -como grupos de pesquisa, parcerias entre universidades e escolas campo de estágio - as comunidades profissionais de aprendizagem (criadas em grande número nos EUA, a partir da reforma educacional)⁵³ procuram promover e sustentar o aprendizado do professor em serviço, assim como têm ajudado a revelar as condições organizacionais e as práticas que sustentam a aprendizagem do professor por meio da interação entre colegas. Essas comunidades cedem espaço para que seus membros possam tratar de problemas reais, trabalhar colaborativamente e comunicar-se mais efetivamente com uma população diversificada (SENIGE, 1990 apud LENNING,; EBBERS, 1999; GROSSMAN; WINEBURG; WOOLWORTH, 1998; NEWMAN, 1996; JOYCE; CALHOURN, 1996; McLAUGHLIN; TALBERT, 2001; BRYK; SCHNEIDER, 2003).

As comunidades profissionais podem reduzir o isolamento do professor, propiciando o compartilhamento de propósitos e maior integração curricular. Mesmo tendo sido muitas vezes utilizado indiscriminadamente como uma nova moda na área de formação profissional na educação, o conceito de comunidade ainda revela determinados fatores que impedem o desenvolvimento de muitas comunidades de aprendizagem: a falta de valores compartilhados, a resistência à importância da colaboração, práticas pedagógicas prescritivas de seus membros e a falta de interesse, tempo e energia por parte dos participantes (LENNING; EBBERS, 1999).

Quando idealizadas pelos próprios profissionais da educação, essas comunidades podem funcionar como uma opção às formas tradicionais de formação em serviço, geralmente desenvolvidas por '*experts*', algumas vezes alheios à realidade do professor, com propostas que ignoram as características únicas do contexto de atuação, tratando todos de forma única. Seus participantes (professores e formadores, outros membros da comunidade educacional, como supervisores, diretores, editores e autores de livros, legisladores e políticos envolvidos com a educação, etc.) têm acesso à informação e à experiência que muitas vezes não se

(ISSN1440-480X). Disponível em: <<http://www.CRLA.utas.edu.au>>. Acesso em: 10 jan. 2006.

⁵³ *Professional Learning Communities*: comunidades profissionais de aprendizagem entre professores e demais membros da comunidade escolar, criadas em grande parte das escolas americanas na década de 1990 (*The three stories of education reform*, Michael Fullan). Disponível em: <<http://www.pdkintl.org/kappan/kful0004.htm>>. Acesso em: 10 maio 2006.

encontram em seus locais de trabalho, podendo interagir informalmente e livres de quaisquer impedimentos impostos por valores hierárquicos ou regras locais.

Por outro lado, muitas dessas comunidades de aprendizagem no contexto de formação continuada de professores, não têm emergido da vontade exclusiva de professores, mas da necessidade de se cumprir ordens de políticas educacionais pré-estabelecidas, ocultando em um ambiente de aparente colaboração mais uma forma de controle para toda a comunidade escolar. Mas, para que ocorra a formação de comunidades escolares fortes, há que haver a melhoria dos espaços de aprendizagem do professor (SCRIBNER, 1999; SCRIBNER; HAGER; WARNE, 2002), e quando esse movimento maior de inclusão dos envolvidos na educação ocorre, surgem os indícios de melhoramento na aprendizagem dos alunos (BRYK; SCHNEIDER, 2003).

No Brasil, o surgimento de comunidades de aprendizagem especificamente no contexto das licenciaturas revela a importância da relação estabelecida nas parcerias entre o professor em formação e seu formador, para que, juntos "o primeiro se forme e o segundo garanta a sua qualificação continuada" (PAIVA, 2005, p.33). Do mesmo modo pensa Lieberman (2000), ao afirmar que formadores de professores e demais integrantes do cenário escolar colaboram, aprendem e fazem uso do conhecimento gerado, ajudando a recriar um novo significado para a aprendizagem não só dos professores em formação, mas também para a própria aprendizagem do formador.

Mais informais, os grupos de discussão via correio eletrônico constituem-se um dos modos mais comuns de comunicação entre integrantes de uma comunidade de aprendizagem, tendo também se popularizado na formação de redes entre professores. Eles podem garantir a comunicação entre um maior número de pessoas de maneira assíncrona, facilitando a criação de comunidades internacionais.

Para que comunidades possam aprender, é necessário que mantenham abertos seus canais de comunicação. Daí a importância da tecnologia de comunicação a distância para favorecer o funcionamento dessas comunidades⁵⁴.

⁵⁴ Barab et al. (2001) apresentam um fórum de aprendizagem através de discussão eletrônica, o *Inquiry Learning Forum*, planejado para manter uma comunidade de professores de Matemática e Ciências em formação inicial e em serviço na criação, no compartilhamento e na melhoria de práticas pedagógicas, com base no questionamento. O protocolo de atividades se divide em (1) observação de situações de ensino/aprendizagem gravadas em vídeo durante as aulas dos participantes, para

Para Barab, Makinster e Scheckler (2003), a criação e manutenção de fóruns de discussão eletrônica deve ser prerrogativa exclusiva dos próprios professores, pois são poucas as oportunidades para que eles participem de discussões que realmente promovam mudanças. Para esses autores, isso também ocorre em parte porque os professores, tradicionalmente, não têm a cultura de compartilhar seus questionamentos, seus pensamentos sobre suas práticas.

A idéia que embasa a grande maioria das comunidades de aprendizagem, criadas a partir de vontade política e/ou institucional, é a de que ao encorajar os professores a solucionar seus problemas coletivamente e compartilhar seus conhecimentos, eles possam aprender com os demais e, através do 'dar' e 'receber' presentes nas interações, possam converter para si próprios os seus entendimentos.

1.4 COMUNIDADES QUE CONGREGAM PRÁTICAS PROFISSIONAIS

Nos últimos anos, o conhecimento humano tem sido analisado em relação às práticas compreendidas como a "construção social e material da realidade" (ROTH, 1998, p.3).

Portanto, a prática se constitui de atividades pré-estabelecidas desempenhadas pelas pessoas, para se conseguir determinado objetivo de seu interesse, de modo que se tornam específicas às situações sociais, físicas e tecnológicas nas quais ocorrem e acontecem continuamente.

As práticas são complementadas pelos recursos, ferramentas, materiais, palavras, informações e tudo mais que se torna necessário para que nelas possamos nos engajar. A participação na prática constitui o saber e a aprendizagem, pois Wenger (1998) entende que compartilhar práticas é compartilhar com os outros um determinado entendimento de mundo. Entre práticas compartilhadas encontram-

situá-los no contexto social da prática de outros colegas, visando a implementação do conhecimento da comunidade; (2) compartilhamento e apropriação da experiência e habilidades entre todos os participantes, que se responsabilizam pela construção e manutenção do próprio contexto de atuação; (3) promoção do questionamento, tanto pedagógico, para a atuação em sala de aula, como o questionamento sobre a própria prática dos professores.

se as práticas matemáticas, científicas e tecnológicas, nas quais as pessoas se engajam para desempenhar tarefas práticas.

Roth (1998) afirma que as práticas tornam-se específicas ao contexto material, tecnológico, histórico, político e econômico em que ocorrem. Semelhanças entre determinados contextos não garantem o emprego da mesma prática. Conseqüentemente, torna-se necessário o estudo de determinada comunidade profissional e o uso que a mesma faz de determinada prática: este caráter idiossincrático do uso de determinada prática torna única cada comunidade.

Focalizar a prática implica posicionar-se de acordo com a origem de determinado conhecimento, o que informa o trabalho de toda uma comunidade. Isso passa a ser muito importante à medida que as comunidades passam a reunir pessoas que têm formas diferentes de adquirir, desenvolver e usar conhecimento (LENNING; EBBERS, 1999).

Neste estudo sobre o ENFOPLI, reconhecemos todo o potencial das comunidades profissionais para fortalecer a coletividade, mas não podemos esquecer que quanto maior a interação, maior a ocorrência de conflitos entre seus participantes. Portanto, adotamos a reinterpretação da definição de comunidades profissionais de Scribner, Hager e Warne (2002), definindo-as também pela particularidade das relações entre as pessoas (considerando-se que todas as relações apresentam determinados níveis de cautela e de política), e não simplesmente medindo a qualidade de uma comunidade profissional pela proporção em que a identidade e o desenvolvimento coletivo superam a identidade e o desenvolvimento individual de cada participante.

Dentre as diferentes formas de comunidades que surgem no contexto da prática do trabalho, tratamos aqui das redes de prática e das comunidades de prática, sendo esta última caracterizada como a formação de comunidade existente na relação estabelecida entre os formadores de professores de língua inglesa participantes do ENFOPLI, comunidade objeto deste estudo.

1.4.1 Redes de Prática

As redes de prática constituem um sistema de atividade aberto e auto-organizado que foca a prática do trabalho e ocorre basicamente por meio da comunicação eletrônica. Em uma rede de prática, as pessoas que desempenham funções semelhantes ou possuem interesses também semelhantes se unem eletronicamente para trocar conhecimento sobre problemas e questões que são comuns às suas comunidades ocupacionais e às suas práticas compartilhadas.

Por estabelecerem a comunicação entre seus membros de forma eletrônica, as redes de prática não se limitam a um espaço físico somente. Elas se formam naturalmente, sem a ajuda de um organizador ou um patrocinador formal, e qualquer pessoa pode tornar-se membro. Muitos de seus participantes não se conhecem, e as trocas de informações são disponibilizadas abertamente a todos (FARAJ; WASKO, 2001).

Faraj e Wasko (2001) identificam algumas razões para explicar a participação em redes de prática: a filiação social e a filiação profissional. As pessoas decidem participar de uma rede de prática para criar relacionamentos sociais de amizade com outros que compartilham dos mesmos interesses. Dessa forma, a participação na troca de conhecimento pode basear-se em orientação pró-social. Em outras palavras, a filiação e o engajamento dos membros pode estabelecer uma relação positiva com a aquisição de conhecimento e com a contribuição com o conhecimento, movidos por uma motivação intrínseca baseada em filiação profissional: atualização, aprendizagem, abertura às novas idéias e inovações, além da importância que se possa dar à participação em determinada comunidade profissional. Participantes de uma comunidade que sejam apaixonados pelo conhecimento compartilhado mostram-se mais dispostos a postar questões. Do mesmo modo, respondentes em potencial mostram-se mais dispostos a compartilhar seu conhecimento com outros, se estiverem motivados por valores intrínsecos ou pessoais.

A habilidade é formada por expertise e permanência no grupo. Antes de contribuir para a construção de conhecimento dentro do grupo, espera-se que o indivíduo possua certo nível de conhecimento de base (expertise subjetiva) e familiarize-se com as narrativas, as interações e os códigos especiais estabelecidos

pelo grupo. Membros mais experientes podem assumir papéis específicos dentro da comunidade, ao responderem aos pedidos de outros membros (STEIN, 1997 apud FARAJ; WASKO, 2001).

A troca de conhecimento ocorre quando o indivíduo percebe que aprendeu com outros, ou quando percebe que contribuiu para o aumento do conhecimento de outros na rede. O capital relacional - a obrigação, a confiança e a identificação - refere-se de forma mais positiva à aquisição e à contribuição de conhecimentos do que à vontade e à habilidade pessoais. Portanto, as redes se caracterizam fundamentalmente a partir da forma de comunicação. São redes exatamente porque englobam sujeitos de diferentes lugares que dispõem de um meio comum para trocas. Como veremos a seguir, o conceito de comunidade de prática parece mais amplo e pode englobar o conceito de redes, visto que em CPs a interação eletrônica entre profissionais que partilham uma prática é apenas uma forma de interação entre os seus participantes.

1.4.2 Comunidades de Prática

As Comunidades de Prática (ou CPs) são vistas como entidades orgânicas⁵⁵ (WENGER; Mc DERMOTT; SNYDER, 2002) emergentes que se desenvolvem e evoluem com suas próprias estruturas organizacionais, normas de comportamento, canais de comunicação (WENGER, 1998), identidades culturais, interdependência entre seus membros, sua própria história e mecanismos de reprodução (LAVE; WENGER, 1991). Surgem das relações entre pessoas cujas atividades, habilidades, conhecimentos, funções, tarefas e entendimentos constituem uma cultura de prática própria (LAVE; WENGER, 1991) ou práticas associadas (ROTH, 1998).

As CPs são entidades informais (ARDICHVILI; WENTLING, 2003), um grupo de pessoas pequeno o suficiente para que seus membros se conheçam, mesmo estando separados geograficamente (BROWN; GRAY, 1995). São mantidas

⁵⁵ Entendemos que as CPs são consideradas orgânicas à medida que se apresentam como entidades que possuem vida própria, não são estáticas, mas sim flexíveis, fluidas, em constante transformação e desenvolvimento, não podendo ser controladas ou gerenciadas.

pela interação contínua de seus membros, que se unem por meio do engajamento em torno de uma iniciativa conjunta, aprofundam e compartilham seus conhecimentos e experiências em determinada área, desenvolvendo uma base de conhecimento semelhante, um conjunto de crenças, valores, história e experiências que enfocam uma prática comum e/ou iniciativas recíprocas (BARAB; DUFFY, 2000; SCHLAGER; FUSCO, 2003) ou problemas e áreas de interesse específico (ARDICHVILI; WENTLING, 2003). A comunicação é facilitada pelo fato de os membros partilharem o mesmo sistema de conhecimentos, pois as interações focalizam questões de ordem profissional (HENRI; PUDELKO, 2002 e 2003).

Gourlay (1999) lembra que o termo CPs foi originariamente criado para se compreender a aprendizagem organizacional e o gerenciamento do conhecimento, estabelecidos pelos grupos de pessoas em seus locais de trabalho, por meio dos quais seus participantes aprendem uma determinada prática e simultaneamente desenvolvem suas próprias identidades e reproduzem esta prática.

Seus membros advêm de uma rede profissional maior, alcançando diversas outras organizações às quais já pertencem, e circulam entre uma e outra estrutura por razões sociais e profissionais. De forma contínua, compartilham práticas mutuamente definidas, assim como crenças e entendimentos, na busca e realização de iniciativas conjuntas. Não precisam trabalhar juntos todos os dias, mas se encontram porque valorizam esta interação. Ajudam-se mutuamente para solucionar seus problemas, ponderam questões comuns, exploram ideias e sondam as reações dos outros a respeito de ideias de alguém do grupo, no grupo. Portanto, seus membros se unem na ação e no significado que esta ação tem para eles próprios e para a coletividade (ARDICHVILI; WENTLING, 2003).

Apesar de não ter sido criado recentemente, o termo 'Comunidade de Prática' passou a ser empregado primeiramente no meio organizacional, em decorrência do surgimento dos 'Tech Clubs' na indústria automobilística, mais especificamente na Chrysler Motors, nos EUA, que no final da década de 1980 e início dos anos 1990 procurava por formas de melhorar e atualizar a sua linha de montagem de carros e tornar-se tão competitiva como as montadoras asiáticas. As reuniões informais entre os trabalhadores de diversas linhas de montagem foram encorajadas e posteriormente institucionalizadas. Desde então, a participação informal em CPs tem ajudado gerentes e membros de equipes a trabalhar de forma mais efetiva. No meio organizacional, o tempo gasto com a participação em CPs

passou a ser considerado um investimento devido à possibilidade de ajudar seus membros a trabalhar de forma mais efetiva, aproveitando melhor o tempo. Indústrias e grandes companhias passaram a perceber que as CPs podem trazer a solução para os difíceis desafios que envolvem o conhecimento. Gerentes e diretores passaram a cultivar estas comunidades. Uma vez legitimadas e reconhecidas, passam a oferecer novas possibilidades - muitas ainda desconhecidas - para cultivar uma organização com base no conhecimento, para conectar pessoas, resolver problemas ou criar oportunidades de negócios (WENGER; SNIDER, 2000).

Para Wenger, Mc Dermott e Snyder (2002), as CPs se desenvolvem porque em muitas situações de trabalho a demanda da prática excede o conhecimento reconhecido e disponibilizado às pessoas. O conhecimento adquirido em treinamentos formais (cursos, eventos) é geralmente abstrato, teórico e descontextualizado, enquanto que a ação é situada, contextualizada e muitas vezes requer improvisação. As CPs procuram adotar uma orientação coletiva no que se refere à prática: uma consciência coletiva, a aprendizagem a partir das experiências dos outros e o acesso ao conhecimento distribuído.

As CPs podem vir a criar ferramentas, padrões, manuais e outros documentos, ou simplesmente desenvolver certo conhecimento tácito de que todos compartilham. Na realidade das CPs, o conhecimento tácito assume uma forma híbrida de conhecimento individual e coletivo. Por um lado, trata-se de conhecimento individual na forma como se mostra parcial ou totalmente difícil de se explicar ou acessar; e, por outro lado, de conhecimento coletivo, por agregar o conhecimento que determinados participantes possuem e que pode se tornar valioso aos demais, desde que compartilhado. Pode também referir-se ao tipo de conhecimento incutido na cultura de uma comunidade, difícil de ser compartilhado com pessoas que não se relacionam com a cultura dessa comunidade (GOURLAY, 2004a).

Apesar de acumularem conhecimentos, seus integrantes se tornam ligados informalmente pelo valor que dão ao aprender em conjunto. Esse valor não é meramente instrumental para o trabalho de todos; ele também leva à satisfação pessoal em pertencer ao grupo e saber que os colegas compreendem as perspectivas uns dos outros. Com o passar do tempo, o grupo pode desenvolver uma perspectiva única sobre seu campo de atuação, assim como um coletivo de conhecimento, de práticas e abordagens comuns. Os participantes podem também

desenvolver relações pessoais e formas estáveis de interação. Podem até desenvolver um significado comum de identidade (WENGER, 1998; 2002).

Se por um lado podem surgir e se tornar estáveis por longos períodos de tempo, as CPs podem também ser transitórias e desaparecerem de acordo com a emergência e subsistência de suas necessidades (ROTH, 1998). O sucesso de uma CP depende da sua própria cultura e histórias comuns compartilhadas entre os seus membros. As CPs têm ciclos de vida: podem cristalizar-se, desenvolver-se ou dispersar-se em função do momento, da lógica, dos ritmos e da energia social da sua aprendizagem (WENGER; Mc DERMOTT; SNYDER, 2002).

As CPs podem ser homogêneas - compostas por pessoas que compartilham uma determinada prática. Podem ser também heterogêneas, reunindo pessoas com diferentes formações, mas que têm algo em comum a compartilhar com a comunidade. Torna-se mais fácil se iniciar uma CP com membros de uma mesma formação, pois um problema comum é também uma grande motivação para se construir uma prática compartilhada (WENGER, 1998). Por outro lado, esse mesmo problema pode ser visualizado e tratado de forma diferenciada por participantes oriundos de formações diferentes. Portanto, a homogeneidade dos membros de uma CP não garante que a comunidade seguirá unida ou será mais efetiva. Wenger, Mc Dermott e Snyder (2002, p.35) acreditam que uma base comum o suficiente para facilitar o engajamento mútuo e uma boa dose de diversidade podem levar a uma "aprendizagem mais rica e a relacionamentos mais interessantes, além de aumentar a criatividade dentro de uma CP". Além disso, com o passar do tempo, pessoas com formações diferentes podem tornar-se tão unidas como as que possuíam muito em comum ao iniciarem sua participação em uma CP, como assegura Wenger (2000). Para Roth (1998, p.10), a heterogeneidade de uma CP se manifesta no fato de que seus membros não sabem exatamente as mesmas coisas, ou não têm acesso às mesmas práticas e recursos, o que o autor denomina "expertise distribuída em termos sociais e materiais".

O conceito de CPs tem sido utilizado de forma multidisciplinar, pois tem-se mostrado abrangente em uma gama de situações, como na área de gerenciamento e administração, como já mencionado, ou na educação e na compreensão do mundo virtual (BARTON; HAMILTON, 2005). Como organismos vivos, as CPs não são criadas seguindo-se vontades ou necessidades externas, pois são um coletivo social emergente (FARAJ; WASKO, 2001). Em outras palavras, as

CPs emergem por si mesmas, crescem, desenvolvem-se e se transformam dinamicamente, transcendendo qualquer um de seus membros e sobrevivendo a qualquer tarefa em particular (BARAB; MAKINSTER; SCHECKLER, 2003).

Na área educacional, as CPs têm-se apresentado como novos modelos pedagógicos para o desenvolvimento profissional (BROWN; DUGUID, 2000), modelos esses que têm deixado de ser tradicionalmente didáticos e têm-se tornado modelos emergentes da vontade dos próprios profissionais da educação, contrariando a criação de CPs, seguindo-se a vontade de políticas e dirigentes educacionais. A emergência de CPs (ou mesmo a sua criação intencional) no meio educacional vem corroborar o movimento de desenvolvimento profissional colaborativo de professores "originado na própria escola"⁵⁶, que confere poder às comunidades escolares sobre as pré-condições que determinam a sua própria atuação (DAM; BLOM, 2006, p.647).

A participação dos membros não pode ser imposta; ao contrário, deve-se criar ambientes que facilitem a participação nas discussões sobre questionamentos, pensamentos e práticas educacionais, para que tais discussões realmente promovam mudanças no meio educacional (BARAB et al., 2001).

A distribuição de atividades em uma CP se dá de modo espontâneo e não-direcionado. A noção de poder é sutil nesse contexto, estabelecida pela interação entre os participantes. Este processo pode levar à diferenciação entre os membros de uma CP, que podem assumir papéis diferenciados, oficial ou extra-oficialmente, criando suas próprias especialidades e estilos, ganhando reputação, adquirindo certo status e criando sua própria esfera de influência, ou seja, cada membro pode desenvolver uma identidade individual única em relação à comunidade (WENGER; Mc DERMOTT; SNYDER, 2002) que colabora na formação da identidade de toda a CP. Em todos os casos, aqueles que exercem liderança devem ser legitimados internamente na CP. Portanto, não há como estudar uma CP sem ter em mente questões de identidade, estabelecidas nos entendimentos de liderança e pertencimento/não-pertencimento em relação a uma CP.

⁵⁶ Collaborative school-based teacher education projects. Segundo os autores, este movimento confere poder à comunidade escolar para gerenciar colaborativamente seu próprio processo de desenvolvimento profissional. Ao aumentar a capacidade das escolas em gerenciar seus próprios problemas e políticas, tal movimento faz com que os professores se sintam também capazes de revitalizar seu próprio trabalho, tornando-o mais atraente aos professores em potencial.

Trabalhamos com a idéia de que as CPs dependem de uma liderança interna, mas não necessariamente exercida por uma pessoa somente. Ela é distribuída e é uma característica de toda a comunidade. Participantes que são reconhecidos pelos demais como membros experientes ajudam a legitimar o papel e a voz da comunidade, mas eles não são necessariamente os que mantêm a comunidade unida ou tomam a iniciativa de explorar uma nova iniciativa compartilhada (WENGER; Mc DERMOTT; SNYDER, 2002)⁵⁷. Para estes autores, ao invés de se pensar em termos de líderes específicos e seus seguidores, concebe-se tais papéis em relação a uma ecologia de liderança, ou seja, a liderança é diversificada, incluindo os organizadores da comunidade, os experts ou líderes do pensamento, os pioneiros, os administradores e os participantes periféricos⁵⁸.

Os membros de uma CP podem vir a reconhecer que tornar sua comunidade mais valorizada pode trazer benefícios para todos. Eles sabem que a sua contribuição retornará a eles próprios. Não se trata de um mecanismo de troca, mas uma junção de boa-vontade, de capital social (PUTNAM, 2000; COHEN; PRUSAK, 2001)⁵⁹ que faz que as pessoas contribuam com a comunidade, acreditando que, de certa forma e à certa altura, eles também se beneficiarão dessa contribuição. Esse tipo de reciprocidade forma a ideia mais profunda de valor mútuo que se estende aos demais participantes com o passar do tempo (WASKO; FARAJ, 2000). Portanto, uma CP deve ser cultivada para seu próprio benefício, o de seus membros e o da comunidade toda (WENGER, 1998). Sem esse 'cultivo' intencional,

⁵⁷ Em uma CP, a liderança é diversificada, incluindo os organizadores da comunidade, os participantes mais experientes ou os "líderes do pensamento" os pioneiros, os administradores e os participantes que transitam entre os demais. Em todos os casos, aqueles que exercem liderança devem ser reconhecidos e legitimados internamente na CP (WENGER, 1998, p.36)

⁵⁸ Boundary Spanners.

⁵⁹ A noção de Capital Social nos remete às relações que se estabelecem entre as pessoas - as redes sociais e as normas de reciprocidade e confiança que surgem destas relações. Neste sentido, assemelha-se ao que se denomina 'virtude social'. A diferença é que o 'capital social' chama a atenção para o fato de que a 'virtude social' torna-se mais poderosa e eficiente quando investida da ideia de rede de relações sociais recíprocas. Uma sociedade que possua muitos membros virtuosos, porém isolados, não é necessariamente rica em capital social (PUTNAM, 2000). O Capital Social forma-se das relações ativas entre as pessoas: a confiança, compreensão mútua, valores compartilhados e atitudes que ligam membros de redes e comunidades, tornando a ação cooperativa possível (COHEN; PRUSAK, 2001). O capital social é defendido nos debates sobre a sociedade civil e torna-se importante nos argumentos daqueles que advogam em favor da vida pública. Tem sido utilizada pelo Banco Mundial no que se refere ao desenvolvimento econômico e social, e no meio organizacional como uma forma de se refletir sobre o desenvolvimento das organizações (SMITH, M. K. 'Social capital', the encyclopedia of informal education. Disponível em: <http://www.infed.org/biblio/social_capital.htm>. Acesso em: 15 jan. 2006).

a CP dependerá sempre do tempo livre de seus membros, podendo ocasionar a participação esparsa e pouco engajamento em iniciativas conjuntas.

O foco no conhecimento não implica a inexistência de diferenças de poder entre os membros de uma CP. Um membro mais experiente poder ter mais poder do que um novato, mas este poder deriva da habilidade para contribuir para o conhecimento da CP, e não de autoridade formal que controla recursos, dá ordens ou concede promoções, como em uma estrutura organizacional. O coordenador de uma CP torna-se mais um a auxiliá-la a encontrar a sua própria direção. Uma CP pode desempenhar tarefas e projetos específicos no curso do desenvolvimento de sua prática. Uma CP é definida pelo seu compromisso fundamental de explorar seu domínio, além de desenvolver e compartilhar conhecimento relevante (BARAB et al., 2000).

Para Wenger (1998), no campo da pesquisa, a unidade de análise deixa de ser o indivíduo ou as instituições sociais e volta-se para as CPs que as pessoas formam à medida que compartilham experiências e saberes durante suas vidas.

No caso em estudo do ENFOPLI, acreditamos que uma visão genérica de CPs se mostra limitada justamente na sua análise, pois, desta forma, não tratamos de maneira adequada das dimensões políticas que permeiam a visão que os formadores têm de si mesmos como formadores e como aprendizes em uma determinada CP. Concordamos com Scribner, Hager e Warne (2002), quando sugerem que as CPs sejam analisadas e compreendidas em termos de identidades compartilhadas entre indivíduos heterogêneos em relações profissionais, ao invés de se adotar uma concepção de identidade coletiva homogênea que foca principalmente os processos e os resultados de um grupo. Em outras palavras, ao invés de se considerar os membros de uma CP somente em termos de 'nós' (como o sugerido por algumas definições sociológicas de comunidades profissionais), não podemos esquecer o 'eu', ou seja, a construção da identidade individual dos participantes, pois ambas são partes constitutivas das CPs.

A existência conjunta de ambos os processos - autonomia profissional (desenvolvimento individual - eu) e identidade compartilhada (nós), sugere determinado nível de identidade compartilhada na qual os participantes de uma CP (neste caso, os formadores do ENFOPLI) se encontram preparados não somente para tratar de problemas da prática, utilizando seus entendimentos e

experiências individuais, mas também o façam de forma a compartilhar este conhecimento e habilidades com seus colegas, em favor da comunidade toda por meio da visão compartilhada (SCRIBNER; HAGER; WARNE, 2002).

Ao tratar tanto o individual quanto o coletivo e também ao incluir uma dimensão micropolítica na definição de comunidades profissionais neste estudo, acreditamos estar mais bem preparados para examinar e compreender como os formadores do ENFOPLI se engajam (ou não) nas interações, que podem (ou não) proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional.

Para que uma CP exista e perdure, Wenger (1998) propõe um conjunto de elementos que considera fundamentais: (1) o tempo e o espaço da CP, expressos na visibilidade e na importância que ela tem para seus membros, assim como o ritmo de eventos e rituais que reforçam as relações e os valores entre eles; (2) a participação e a interação entre os membros na construção da prática compartilhada (e esta participação deve ser facilitada, pois as CPs competem com outras prioridades na vida deles); (3) o valor que se dá a cada interação entre os membros de uma CP, que facilita a identificação destes com o desenvolvimento do empreendimento compartilhado por alguns, que pode, mais tarde, ser assumido como um compromisso de toda a comunidade; (4) as conexões estabelecidas com o mundo e com outras comunidades na busca pela complementaridade e interação entre o local e o global; (5) a identidade da comunidade, que é formada pela competência na prática de seus participantes; (6) o sentimento de pertencimento a CP, que não deve ser apenas instrumental, mas também pessoal, estabelecido na interação com os colegas e no desenvolvimento de uma base de confiança recíproca. Ao se considerar tais elementos, acreditamos estar tratando tanto do aspecto individual dos participantes quanto do aspecto da identidade em contexto de CPs.

Uma CP apresenta a combinação única de três elementos fundamentais: o domínio de um dado conhecimento; o significado de comunidade que as pessoas que se preocupam com esse domínio possuem e a prática compartilhada que todos desenvolvem para se tornarem competentes com relação ao domínio (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002). Passaremos agora a tratar de cada elemento, para, no capítulo 3, remetê-los ao contexto do ENFOPLI, na sua caracterização como uma CP.

1.4.2.1 O domínio da Comunidade de Prática

O domínio de uma CP gera uma área de conhecimento que orienta a comunidade no seu conjunto, cria a identidade e define o campo de comunicação entre os membros. A sensação de identidade comum entre os participantes é formada quando os mesmos conseguem construir uma visão do que podem fazer juntos e do valor que isso tem para eles. Os membros se envolvem ativamente nas atividades da área de conhecimento da comunidade, o que permite criar uma identidade interna. Essa identidade atua como um pivô entre o social e o individual, de tal forma que se pode falar de um em função do outro. A análise da identidade não deve tratar da comunidade nem da pessoa somente, mas do seu processo de constituição mútua (WENGER; Mc DERMOTT; SNYDER, 2002).

A definição do domínio legitima a comunidade ao afirmar seu propósito e valor aos seus membros e a outros colaboradores, fazendo que seus membros participem, guiando a aprendizagem e dando significado às ações da CP. O reconhecimento do domínio e o seu avanço auxiliam os participantes a decidir exatamente o que vale a pena compartilhar, como apresentar novas ideias e seus riscos e quais atividades desenvolver, enfim, guiam as questões que os membros formulam e a forma como organizam seu conhecimento. O domínio de uma CP pode variar de um saber trivial a um conhecimento profissional altamente especializado.

Podemos dizer que a visão que os membros têm do domínio é o que direciona a verdadeira aprendizagem de uma CP (WENGER; Mc DERMOTT; SNYDER, 2002). Essa visão pode ser ou não facilmente articulada pelos seus membros, mas certamente molda o conhecimento, os valores e os comportamentos que são considerados importantes e de responsabilidade de cada um. É a razão da existência de uma comunidade, o que define a identidade de uma CP e o que agrega seus membros e guia sua aprendizagem.

A identidade de uma comunidade depende em grande parte da importância de seu domínio para o mundo, o que por sua vez torna o domínio importante para seus membros. Sem comprometimento com um domínio, uma comunidade figura somente como um grupo de amigos. Um domínio compartilhado gera a sensação de responsabilidade em relação a um corpo de conhecimentos, o que facilita o desenvolvimento de determinada prática.

O domínio de uma CP refere-se às questões complexas, que perduram por certo tempo e que requerem aprendizagem sustentada. Não pode ser apenas um conjunto fixo de problemas, um mero interesse passageiro, que pode ser solucionado por meio de medidas temporárias. Também não se trata de interesse abstrato, mas forma-se de questionamentos fundamentais que seus membros possuem. O domínio evolui com o tempo e com a comunidade, mantendo o sentimento de identidade, baseado na sua compreensão compartilhada pelos membros de uma CP. Se o domínio de uma comunidade não inspira seus participantes, ela não sobrevive. O domínio bem desenvolvido deixa claro o tipo de conhecimento que a comunidade vai tratar (WENGER, 1998).

Os formadores de professores de LI participantes do ENFOPLI compartilham determinado conhecimento específico, que é formar futuros professores de LI para o mercado de trabalho brasileiro. Neste estudo, procuramos caracterizar o ENFOPLI como uma CP e para tanto, procuramos estabelecer o seu domínio categorizando seus elementos nos vestígios encontrados nos relatórios dos cinco eventos presenciais, assim como nas mensagens trocadas no *e-group* da comunidade.

1.4.2.2 O significado de comunidade para os participantes da Comunidade de Prática

O significado de comunidade que os participantes da CP possuem cria a estrutura social da aprendizagem. É o que encoraja as interações e relações baseadas no respeito e na confiança mútuos. Cria o sentimento de pertencimento, a disposição para compartilhar idéias, expor a própria ignorância, perguntar questões difíceis e dar a atenção devida aos demais participantes. Trata-se de um elemento importante para a formação efetiva de conhecimento, pois a aprendizagem é tanto uma "questão de pertencimento quanto um processo intelectual"⁶⁰ (WENGER; Mc DERMOTT; SNYDER, 2002, p.29). Os autores tomam como referência a definição sociológica de comunidade, criada por T. Bender e S. M. Kruger (1982):

⁶⁰ Learning is matter of belonging as much as it is an intellectual process (Tradução nossa).

Uma comunidade envolve um número limitado de pessoas em um espaço social ou rede de certa forma restrita, reunidos por entendimentos compartilhados e uma sensação de obrigação. Os relacionamentos são próximos, íntimos até, e geralmente face a face. As pessoas se juntam por laços emotivos e não pela percepção de qualquer interesse próprio. Existe o significado de 'nós/nosso', e uma pessoa é um membro.⁶¹

Dentro dessa perspectiva, uma CP congrega um grupo de pessoas que interagem, aprendem em conjunto, constroem relações e, neste processo, "desenvolvem um significado de pertencimento e compromisso mútuos"⁶² (WENGER; Mc DERMOTT; SNYDER, 2002, p.34).

A existência de outras pessoas que compartilham a idéia geral do domínio e ainda trazem suas perspectivas individuais sobre qualquer problema cria um sistema de aprendizagem social que vai além da soma das partes de uma CP. Seus membros sondam uns nos outros as reações sobre determinados problemas, constroem suas ideias sobre as ideias dos outros, criando um filtro para lidar com a sobrecarga de conhecimentos. As relações inter-pessoais são muito importantes: conhecer uns aos outros torna mais fácil pedir ajuda, pois todos acreditam e confiam que alguém provavelmente terá uma resposta e todos os pedidos serão considerados (WENGER, 1998).

As diferentes formas de participação em uma CP tornam-se oportunidades para o reconhecimento do sentimento de pertencimento ao grupo. Na realidade do ENFOPLI, com a presença nos eventos presenciais anuais ou nas interações *online* do grupo, muitos dos participantes efetivos, dentre os aproximadamente 80 cadastrados, podem perceber o significado de pertencimento ao grupo no momento da postagem de uma mensagem com um pedido de ajuda, ou na resposta a uma indagação oportuna, ou no compartilhamento de determinada informação ou notícia relevante, ou na participação (ou não participação) em determinada iniciativa conjunta.

⁶¹ A community involves a limited number of people in a somewhat restricted social space or network held together by shared understandings and a sense of obligation. Relationships are close, often intimate, and usually face to face. Individuals are bound together by affective or emotional ties rather than by a perception of individual self-interest. There is a 'we-ness' in a community, one is a member (BENDER, T.; KRUGER, M. Community and social change in America. Baltimore: John Hopkins University Press, 1982, p.7-8)

⁶² A CoP is not just a web site, a database, or a collection of best practices. It is a group of people who interact, learn together, build relationships, and in the process develop a sense of belonging and

1.4.2.3 A prática da Comunidade de Prática

O terceiro elemento constitutivo de uma CP, a prática, revela-se no que os seus membros fazem para se tornarem capazes de efetuar seu trabalho. Refere-se a uma série de meios de se fazer coisas em um domínio específico; uma série de abordagens e padrões comuns que criam uma base para a ação, comunicação, solução de problemas, atuação e responsabilidade dos participantes (WENGER; Mc DERMOTT; SNYDER, 2002). A prática de uma CP proporciona os meios e os recursos que capacitam os membros a lidar com novas situações e gerar novos tipos de conhecimento que se revelam em casos e histórias, teorias, regras, modelos, princípios, ferramentas, experiências, livros, artigos, lições aprendidas, melhores práticas, bases de conhecimento, *websites* e outras fontes que os membros de uma CP compartilham. Incorpora também determinada forma de comportamento, uma perspectiva própria sobre problemas e ideias, uma forma de pensar e, em muitos casos, uma postura ética. Dessa forma, a prática é uma espécie de produto coletivo, a 'minicultura' que une uma comunidade (WENGER; Mc DERMOTT; SNYDER, 2002), que se integra ao trabalho das pessoas e organiza o conhecimento de forma que se torne útil aos praticantes, porque reflete a perspectiva deles.

A construção da prática caminha com a construção da própria CP, que também desenvolve uma forma específica de tornar visível sua prática por meio das formas que produz e compartilha conhecimento. Uns compartilham histórias, outros escrevem artigos como forma de comunicar e fazer uso do conhecimento. O desenvolvimento bem-sucedido da prática depende do equilíbrio entre as atividades compartilhadas nas quais os membros exploram as ideias em conjunto, além da produção de 'objetos', como documentos e ferramentas, validados como conhecimento comunitário que passa a ser aceito (WENGER; Mc DERMOTT; SNYDER, 2002).

A prática de uma CP baseia-se em uma organização implícita, que está a serviço de uma aprendizagem em colaboração (MEIRINHOS, 2006). Baseia-se em três dimensões: o engajamento mútuo, a iniciativa conjunta e o repertório

compartilhado (WENGER, 1998). O "engajamento mútuo"⁶³ (WENGER, 1998, p.77) é o mecanismo que une seus membros e descreve o funcionamento de uma CP nas diferentes formas de interação entre os mesmos. Relaciona-se com o envolvimento deles nas oportunidades de aprendizagem e partilha de conhecimento, negociando o sentido destas ações. Esse envolvimento pressupõe uma relação de entrega entre os participantes, necessária à partilha de conhecimentos na prática. Trata-se de colocar a própria competência à disposição dos outros e aceitar a competência dos outros (MEIRINHOS, 2006).

A segunda dimensão da prática configura-se na natureza das iniciativas e atividades conjuntas (WENGER, 1998, p.79), que é constantemente negociada pelos membros da CP. Tais iniciativas refletem a complexidade da dinâmica do envolvimento mútuo e tornam-se o resultado de um processo coletivo de negociação de significados, o que para Meirinhos (2006), cria uma relação de responsabilidade recíproca pela prática. As iniciativas conjuntas e refletidas na prática de uma CP podem incluir aspectos pessoais, instrumentais e inter-pessoais de seus membros. Devem criar entre os participantes uma relação de mútua responsabilidade, pois se tornam parte integrante da prática de uma CP, que é muitas vezes moldada pelas condições que extrapolam o alcance de seus membros, que se adaptam aos recursos e restrições de determinada situação. As iniciativas tornam-se, portanto, respostas às próprias condições da CP, que é impulsionada pela sua própria posição em um sistema mais amplo. Trata-se de um processo que produz relações de responsabilidade, que se manifestam na habilidade de se negociar ações que favoreçam a realização de tal iniciativa. Para Wenger (1998, p 79), este processo pode tanto favorecer a prática como restringi-la.

A terceira dimensão da prática refere-se à habilidade que a CP produz, que materializa-se no desenvolvimento de um repertório compartilhado⁶⁴ (WENGER, 1998, p.83) de recursos comunitários, que é o resultado da prática

⁶³ O engajamento na prática envolve a competência pessoal de cada um dos membros envolvidos para as contribuições e conhecimento dos outros na CP. Muitas situações que mantêm o engajamento interpessoal podem gerar tensões e conflitos, competição e desafios, que podem configurar formas de participação (WENGER, 1998, p.77).

⁶⁴ Trata-se do conjunto de recursos compartilhados, ou o que Wenger também denomina 'histórias compartilhadas', que, mesmo sendo heterogêneos, podem se tornar coerentes e disponibilizar um futuro engajamento na prática de uma CP. Podem incluir rotinas, palavras, instrumentos, modos de fazer determinadas coisas, histórias, gestos, símbolos, ações ou conceitos que a CP venha a adotar no curso de sua existência, tornando-se parte de sua prática. Podem incluir aspectos reificados e participativos por meio dos quais os membros revelam suas formas de associativismo e suas identidades como membros (WENGER, 1998, p.83).

comum (MEIRINHOS, 2006) e que pode ser observado no desenvolvimento e no uso de linguagem, estilos, rotinas e artefatos comuns pelos participantes para expressar sua identidade como membros do grupo (BARTON; TUSTING, 2005, p.54; WENGER, 1998, p.96). Esse corpo de conhecimentos, representações e métodos acumulados é utilizado posteriormente na prática da comunidade para compreender novas situações e evitar a incompreensão e o conflito. Em outras palavras, todos esses novos construtos passam a integrar a prática e servem para negociar novas significações e socializar os novos membros (HENRI; PUDELKO, 2003).

Desde o seu surgimento, o ENFOPLI tem procurado ser o espaço de criação e compartilhamento de práticas na área de formação de professores de LI no Estado do Paraná. As práticas de uma CP podem materializar-se em novos documentos e ferramentas que podem ou não ser compartilhados entre seus membros. No caso do ENFOPLI, comunidade objeto deste estudo, tal reificação da prática pode ser constatada nos tipos de pesquisas e trabalhos desenvolvidos por seus participantes (CAMARGO, 2007), ou nas novas propostas curriculares para os cursos de Letras, como veremos adiante.

No capítulo a seguir apresentamos a Teoria Social da Aprendizagem em CPs, para em seguida, no Capítulo 3, contextualizarmos a emergência do ENFOPLI, através do relato de seus dois eventos presenciais anuais e das interações *online*, assim como a reificação dos significados compartilhados pelos participantes, materializados nos documentos produzidos pela comunidade.

2 A TEORIA SOCIAL E A APRENDIZAGEM EM COMUNIDADES DE PRÁTICA

A Teoria Social da Aprendizagem, perspectiva apresentada por Wenger (1998) para compreensão da aprendizagem em uma CP, faz parte de um construto teórico maior, a Teoria Sócio-histórico-cultural concebida por Vygotsky, que recebe a contribuição de diferentes autores, conceitos e modelos. Como sabemos, a perspectiva sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1991) propõe uma visão do desenvolvimento humano que destaca seu caráter inseparável das atividades sociais e culturais. O legado cultural revela-se nos significados dos artefatos e das práticas. Os recursos geradores de conhecimento e habilidades trazidos à determinada situação dependem da participação do indivíduo na cultura já existente e representam determinado estágio do desenvolvimento humano.

As diferentes terminologias adotadas pelo referencial proposto por Vygotsky se explicam pela "intenção de marcar diferentes espaços de pesquisa e interpretações" (MATEUS, 2006a, p.32). Wertsch, Del Rio e Alvarez (1998 apud RIBAS; MOURA, 2006) utilizam o termo 'sociocultural' especificamente ao se referirem à perspectiva contemporânea, que se apropriou das ideias de Vygotsky. Cole (1995) sugere o termo teoria sócio-histórico-cultural, pois também considera importante a visão de transformação histórica trazida por Vygotsky. É esta a terminologia adotada neste estudo, pois acreditamos que uma CP como o ENFOPLI está em constante formação e transformação, como entidade dinâmica e histórica que é (WENGER, 1998).

Apesar de tratar da compreensão do desenvolvimento dos processos cognitivos, a perspectiva sócio-histórico-cultural distingue-se das demais abordagens cognitivas por tratar primeiramente da dimensão social da consciência (ou processos mentais), considerando a dimensão individual da consciência como secundária e derivada da dimensão social. Considera o desenvolvimento do indivíduo como algo inseparável dos processos inter-pessoais e comunitários (ROGOFF et al., 1995). Seu foco, portanto, reside nas práticas sociais. Seus objetos de estudo são os eventos, a atividade e a prática, nunca reduzidos às práticas individualizadas. Rejeita-se uma visão tradicional da aprendizagem na qual se presume que o indivíduo internalize determinado conhecimento que se apresente no mundo externo somente. Ao invés de internalizar o conhecimento, o aprendiz se

apropriada de modelos de participação em atividades grupais. A aprendizagem envolve também a transformação das práticas sociais de todo o grupo, não se reduzindo a uma análise do que um dos participantes no grupo faz ou sabe somente (SAWYER, 2002).

A aprendizagem, portanto, inicia-se nas interações interpessoais para depois ser internalizada como conhecimento individual (VYGOTSKY, 1988). Em outras palavras, a Teoria Sócio-histórico-cultural de Vygotsky não nega a importância dos limites biológicos, ao afirmar que o desenvolvimento não se dá somente com a expansão das capacidades inatas. O desenvolvimento humano se dá com a transformação de tais capacidades, uma vez que elas se entrelaçam com os meios mediacionais construídos socioculturalmente. Para Zuengler e Miller (2006), os meios mediacionais constituem os artefatos que carregam um significado sociocultural além dos sistemas simbólicos de uma sociedade, sendo a linguagem o mais importante de todos estes sistemas (ZUENGLER; MILLER, 2006).

A perspectiva sócio-histórico-cultural nos permite compreender que quando os aprendizes se apropriam do meio mediacional a eles disponibilizado e à medida que interagem em atividades significativas socioculturalmente, eles passam a controlar suas próprias atividades mentais e podem agir independentemente. Em outras palavras, a independência advém da apropriação do meio mediacional disponibilizado em uma CP.

A perspectiva sócio-histórico-cultural considera fundamental compreender a aprendizagem - e no caso do presente estudo, como ela pode auxiliar na formação profissional continuada - em situações reais, na participação em atividades cotidianas. A participação em tais atividades é tanto o produto como o processo da aprendizagem. Contrapõe-se aos estudos dos processos meramente cognitivos, em que o pesquisador, segundo Lave (1988), procura fazer que os resultados correspondam às suas expectativas prévias, reduzindo sua pesquisa a meros experimentos de transferência de aprendizagem. A solução para Lave seria levar a pesquisa cognitiva para fora do laboratório, para o mundo real, onde se pode observar e compreender como as pessoas constroem significados e utilizam o conhecimento em situações práticas cotidianas. Mas essa visão de aprendizagem situada torna-se também limitada ao ser aplicada no contexto das CPs, pois mesmo sendo a aprendizagem concebida em ambientes onde possa ocorrer naturalmente,

ela nem sempre ocorre como o resultado da participação e do engajamento entre os membros em iniciativas compartilhadas.

Ao apresentar a possibilidade de estudo de CPs, utilizando-se dos construtos da Teoria Social da Aprendizagem, Wenger (1998, p.279) mostra-se consciente de que essa teoria não trata de todos os aspectos que envolvem a aprendizagem, pois essa abordagem não considera questões como o desenvolvimento biológico, neuropsicológico, cultural, linguístico e histórico que têm tornado possível a "experiência humana".

Como afirma Canagarajah (2006), vivemos em uma época em que teorias 'absolutas', que se preocupam em prover explicações unificadoras e definitivas para o desenvolvimento social e intelectual, são vistas como suspeitas. A abordagem social não ousa substituir nenhuma outra teoria de aprendizagem existente, mas, como assegura Wenger (1998), ela apresenta base suficiente para ser considerada uma teoria, pois constitui um nível coerente de análise, fornece uma estrutura conceptual da qual deriva um conjunto consistente de princípios gerais e recomendações para se compreender e facilitar a aprendizagem. Essa teoria parte do estabelecimento de quatro pressupostos, a saber:

- somos todos seres sociais: este fato torna-se o aspecto essencial da aprendizagem;
- o conhecimento é uma questão de competência em relação às iniciativas consideradas importantes e valiosas;
- o saber torna-se uma questão de participação na procura por tais iniciativas (WENGER, 1998, p.4) e trata-se de uma questão de "engajamento ativo no mundo";
- o significado - nossa habilidade de conhecer o mundo e nosso engajamento nele como algo significativo - é o produto básico da aprendizagem.

Diante do exposto, podemos dizer que as CPs constituem a manifestação concreta da Teoria Sócio-histórico-cultural de Vygotsky no contexto contemporâneo (ARIAS, 2001), ou, como lembram Heinze e Procter (2007), as CPs 'ecoam' a perspectiva de aprendizagem proposta por Vygotsky. Isto se justifica pelo

fato de elas considerarem a importância da cultura e da história na sua formação, oferecendo os objetivos, a estrutura, o significado, os valores e as regras, o significado e os instrumentos para aqueles que se engajam na prática de uma CP (VAN VLAENDEREN, 2004). Para Heinze e Procter (2007), a realidade das CPs revela a necessidade do desenvolvimento profissional contínuo e da aprendizagem para toda a vida.

2.1 A TEORIA SOCIAL DA APRENDIZAGEM DIANTE DE OUTRAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM

A Teoria Social da Aprendizagem coloca-se diante das teorias de desenvolvimento que tratam da aprendizagem como um processo comunitário de transformação da participação em atividades socioculturais. Diferencia-se das teorias que tratam da aprendizagem como um processo unilateral, seja como transmissão de conhecimento de pessoas mais experientes para aprendizes novatos, seja como aquisição de conhecimento pelo próprio aprendiz (ROGOFF, MATSUSOV; WHITE, 1998). A perspectiva da transformação da participação entende que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem à medida que as pessoas participam de atividades socioculturais de suas comunidades, o que faz que transformem seus entendimentos, papéis e responsabilidades (LAVE; WENGER, 1991; ROGOFF et al., 1995; ROGOFF; CHAVAJAY, 1995; ROGOFF; MATSUSOV; WHITE, 1998). A aprendizagem é "fruto do processo de transformação das pessoas através da participação nas atividades de suas comunidades"⁶⁵ (ROGOFF; MATSUSOV; WHITE, 1998, p.411).

Wenger (1998) posiciona a Teoria Social da Aprendizagem no centro de um eixo vertical maior, que reflete a tensão natural existente entre as demais teorias: de um lado do eixo, localizam-se as teorias estruturalistas, que primam pela estrutura social; do outro lado deste mesmo eixo, encontram-se as teorias que tratam de experiências situadas, as que priorizam a ação.

As teorias estruturalistas priorizam as instituições, as normas e as regras. Enfatizam os sistemas culturais, os discursos e a história. Procuram por

⁶⁵ Learning is a matter of how people transform through participation in the activities of their communities (Tradução nossa).

estruturas subjacentes que moldam os modelos sociais, considerando a ação como a realização de tais estruturas em determinadas circunstâncias. Algumas teorias estruturalistas mais radicais negam a agência aos sujeitos. Acreditamos que a estrutura possa criar e determinar a potencialidade da agência, assim como a ação seja a caracterização da agência.

As teorias que tratam das experiências situadas priorizam a agência e a intencionalidade, reveladas na dinâmica da existência cotidiana, nos movimentos de improvisação, de coordenação e de interação. Tratam principalmente das relações interativas entre as pessoas e seu meio, focalizando a experiência e a construção local de eventos individuais ou interpessoais, como as atividades e as conversações (WENGER, 1998). Em meio a esta divisão entre agência e estrutura, a aprendizagem ocorre por meio da participação, viabilizada pelo engajamento nas ações e interações. A aprendizagem também vincula o engajamento à cultura e à história de determinada comunidade. Por meio destas ações e interações locais, a aprendizagem reproduz e transforma a estrutura social em que ela ocorre (WENGER, 1998). Ao se apresentar como uma teoria mediana, entre a estrutura e a agência, a Teoria Social da Aprendizagem pode ser aplicada na vida real ou bem próximo a ela, articulando-se com relatos etnográficos de como a aprendizagem acontece (BARTON; TUSTING, 2005).

Um outro eixo, agora horizontal, configura as categorias intermediárias que carregam particularidades presentes ora na agência, ora nas estruturas sociais. Nesse eixo horizontal, Wenger (1998) posiciona a prática e a identidade como formas constituintes da continuidade e descontinuidade social e histórica, que não são tão amplas como a estrutura sócio-histórica em grande escala, nem tão passageiras como a experiência, a ação e a interação em um determinado momento.

As teorias da prática social referem-se à "produção e reprodução de formas específicas de engajamento com o mundo"⁶⁶. Tratam da atividade cotidiana e dos contextos reais, mas com certa ênfase nos sistemas sociais dos recursos compartilhados por meio dos quais os grupos organizam e coordenam suas atividades, relacionamentos mútuos e as interpretações do mundo (WENGER, 1998, p.13). O autor refere-se à prática social concebida por Lave (1996a) como a forma

⁶⁶ Theories of social practice address the production and reproduction of specific ways of engaging with the world (Tradução nossa).

ideal para se tratar da complexidade do pensamento humano da forma como ele ocorre na vida real.

As teorias de identidade tratam da formação social da pessoa, a interpretação cultural do grupo e a criação e o uso de marcadores de adesão⁶⁷, como ritos de passagem e categorias sociais. Tratam de questões de gênero, classe, etnia, idade e outras formas de categorização, associação e diferenciação na tentativa de entender a pessoa como que formada pelas relações complexas de constituição mútua entre pessoas e grupos⁶⁸. A aprendizagem é agora o veículo para a evolução das práticas e para a inclusão dos novatos, assim como para desenvolvimento e transformação de identidades na realidade das CPs.

Os eixos intermediários apresentam quatro outros pontos de interesse para a Teoria Social, posicionando-se ora entre as estruturas sociais, ora junto à experiência situada. Eles complementam o múltiplo foco de interesse, aplicabilidade e inserção da Teoria Social. Wenger (1998, p.14) chama a atenção para a formação da coletividade e a experiência da subjetividade no mesmo eixo diagonal, revelando o que denomina a "dualidade inseparável do social e do individual"⁶⁹.

As Teorias da Coletividade tratam dos diferentes tipos de formações sociais, a partir de uma visão local (famílias, comunidades, grupos, redes) para uma visão global (Estados, classes sociais, associações, movimentos sociais, organizações). Também descrevem os mecanismos de coesão social por meio das quais essas formações são produzidas, sustentadas e reproduzidas com o passar do tempo (solidariedade, comprometimento, interesses comuns, afinidade)⁷⁰.

As Teorias da Subjetividade tratam da natureza da individualidade como uma experimentação da agência. Fazem mais do que considerar a noção de

⁶⁷ O vocábulo 'membership' é entendido como adesão à; aceitação da prática de um grupo, tomando-a como sua também.

⁶⁸ Wenger (1998) refere-se ao conceito de identidade como o explorado pela Teoria Social, como uma forma de posicionar a pessoa em um contexto de constituição mútua entre indivíduos e grupos, segundo Strauss (Mirrors and Masks: The Search for Identity, 1959) e Giddens (Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age, 1991). Refere-se também aos estudos de membros do 'Learning and Identity Initiative,' do Instituto de Pesquisas sobre Aprendizagem (Institute for Research on Learning)

⁶⁹ Connecting the formation of collectivity and the experience of subjectivity on the same axis highlights the inseparable duality of the social and the individual (Tradução nossa).

⁷⁰ O construto teórico das CPs trata as formações sociais sob o foco da prática, ou seja, o que as pessoas fazem em conjunto e que recursos culturais elas produzem durante este processo (WENGER, 1998, p.283).

agência associada ao sujeito individualizado, pois procuram explicar como ela se origina no engajamento com o mundo social.

No outro eixo diagonal estão as Teorias do Poder, colocadas entre as estruturas sociais e as Teorias de Identidade, assim como as Teorias da Significação, dispostas entre a prática e a experiência. As questões de poder são centrais para a Teoria Social, e Wenger (1998) considera importante ligar questões de poder a questões de produção de significado. O desafio passa a ser encontrar concepções de poder que "evitem" (p. 284) o tratamento do poder como sendo dominação, opressão ou violência, assim como modelos simplesmente consensuais, como a forma de poder estabelecida no "alinhamento contratual ou no acordo coletivo que confere autoridade a, por exemplo, representantes eleitos" (p.15). As diferentes formas de poder em uma sociedade interagem, "algumas vezes reforçam umas às outras, e algumas vezes criam espaços de resistência" (WENGER, 1988, p.284)⁷¹.

Wenger (1998) esclarece que a concepção de poder adotada pela Teoria Social alinha-se às teorias que consideram as relações de poder na esfera simbólica, ou seja, na ideologia e na hegemonia como trata Gramsci; como o capital simbólico e cultural de Bourdieu; como as formas difusas de disciplinas mantidas pelos discursos que definem o conhecimento e a verdade, segundo Foucault. Para Gramsci, a hegemonia trata do poder que flui da liderança intelectual e moral, autoridade e consenso (ideologia), e não de mera força armada. Para Bourdieu, o poder configura-se nas noções de Capital Cultural e Capital Simbólico. O Capital Cultural refere-se às formas de conhecimento, habilidades, educação ou qualquer outra vantagem que se possa possuir, ao que se confere um status de valor na sociedade. O Capital Simbólico refere-se ao que se apresenta como raro e pelo qual todos procuram, em relação às estruturas dominantes, e em uma determinada formação social. Para Foucault, o conceito de Poder envolve tanto a restrição como a capacitação, ou seja, pode ser entendido como as diversas formas de restrição à ação humana, mas pode ser também o que torna esta ação possível, mesmo que de forma limitada.

O Conhecimento pode abrigar o poder que atua por meio das pessoas, e não sobre as pessoas. Os sistemas de crenças ganham a atenção (e por

⁷¹ Of course, the different forms of Power in a society interact, sometimes reinforcing each other and sometimes creating spaces of resistance (Tradução nossa).

conseqüência, ganham poder) à medida que mais pessoas aceitem certas visões associadas a estes mesmos sistemas de crenças como sendo conhecimento comum (Hegemonia). Tais sistemas de crenças definem suas figuras de autoridade (como os médicos no hospital e os padres na Igreja). Dentro deste sistema de crenças (discurso), as ideias se cristalizam no que vem a ser o certo e o errado, o que é normal e o que pode ser considerado um desvio. Certos pensamentos, visões e ações tornam-se inquestionáveis, tornando-se verdades incontestáveis, ou o que chamamos de normas. Essa forma de poder tão sutil não é rígida o suficiente, podendo ser contestada por outros discursos ou sistemas de crenças. O poder em si não possui uma forma concreta, é somente o "local da batalha" (WENGER, 1998, p.281). A resistência, que se manifesta através da oposição, é que define o poder.

As Teorias da Significação procuram dar conta das formas como as pessoas produzem seus próprios significados e estão relacionadas com a habilidade que as pessoas têm de se apossar dos significados construídos (WENGER, 1988), envolvendo basicamente questões de participação social e relações de poder.

Para Wenger (1998), cada tradição teórica contribui para a formação da Teoria Social da Aprendizagem. Para o autor, a aprendizagem é fundamental à ordem social. Dessa forma, teorizar sobre um é o mesmo que teorizar sobre o outro.

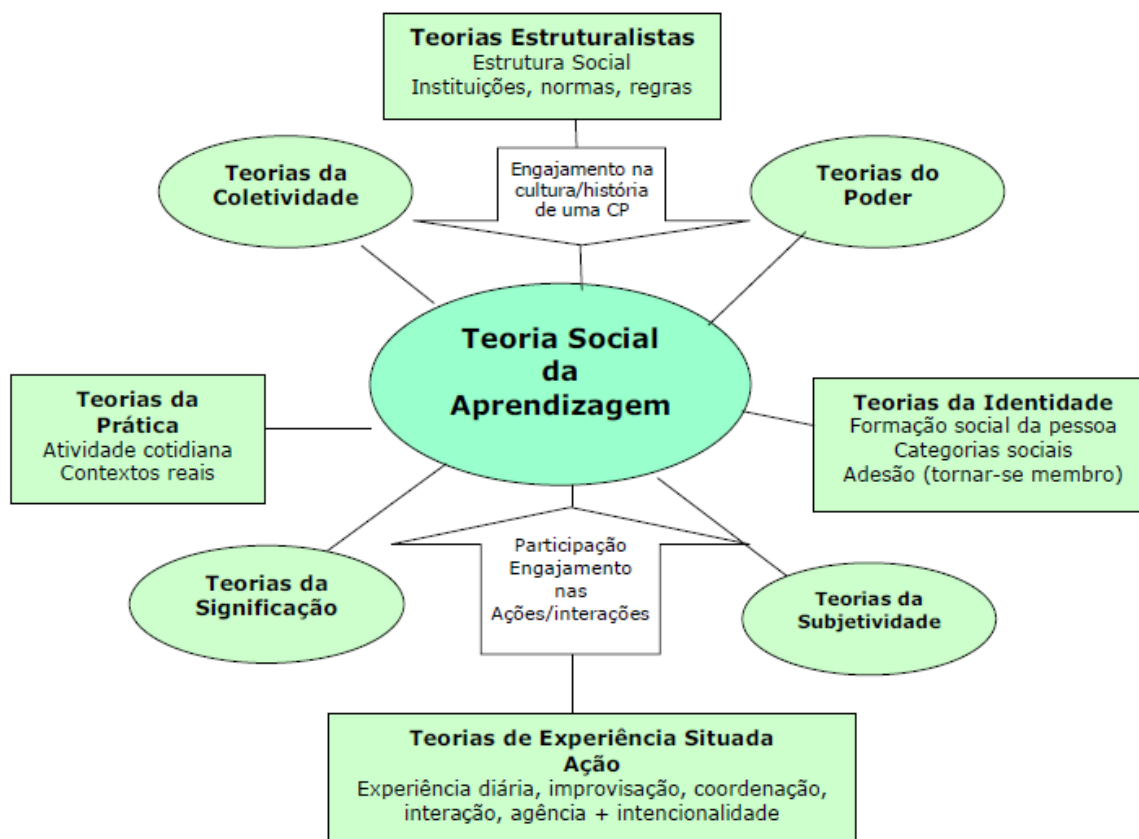


Figura 1 – Os múltiplos pontos de contato da Teoria Social da Aprendizagem

Fonte: Wenger (1998, adaptado).

Tusting (2005) menciona a importância implícita da linguagem dentro das teorias sociais como uma forma de produzir significado dentro do conceito de prática desenvolvido por Wenger (1998), para quem este conceito é vital para a concepção de aprendizagem em comunidades. Como já vimos, prática social, para Wenger (1998, p.47), é o "fazer em um contexto histórico e social que dá estrutura e significado ao que realizamos"⁷². Pode-se analisar a atividade humana que une os aspectos sociais e cognitivos da existência humana em um processo que envolve a prática como a negociação do significado. Este processo é vivido por pessoas engajadas em atividades normais cotidianas e nasce do nosso engajamento com a vida. Wenger (1998, p.53) afirma que "viver é um processo constante de negociação de significados"⁷³, ou seja, um processo de experimentação do mundo e nosso engajamento nele como algo significativo, importante. A negociação é o processo

⁷² The concept of practice connotes doing, but not just doing in and of itself. It is doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do (Tradução nossa).

⁷³ Living is a constant process of negotiation of meaning (Tradução nossa).

contínuo de produção de significado. Refere-se a muito mais do que o significado obtido por meio da linguagem. Pode envolvê-la, "mas não está limitada a ela"⁷⁴ (WENGER, 1998, p.53). A negociação envolve processos interligados de participação e materialização; na convergência desses dois processos é que a negociação de significados ocorre. A participação e a produção de significados como processos de configuração da aprendizagem em uma CP serão mais detalhadamente discutidos posteriormente neste capítulo.

2.2 A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA SOCIAL

A aprendizagem reside nas relações entre as pessoas [...], reside nas condições que unem as pessoas e organizam um ponto de contato que faz com que determinadas partes da informação sejam consideradas relevantes; sem tais pontos de contato, na falta de um sistema de relevâncias, a aprendizagem não ocorre e a memória fica escassa. A aprendizagem não pertence às pessoas individualmente, mas às várias conversações de que fazem parte⁷⁵.

Pesquisas têm mostrado que as Comunidades de Prática podem tornar-se contextos que levam à aprendizagem/desenvolvimento profissional (GOOS; BENNISON, 2002; SCHLAGER; FUSCO, 2003). Na realidade das CPs, a aprendizagem, na sua essência, é um fenômeno que reflete a natureza fundamentalmente social dos seres humanos, capazes de saber e de aprender. A partir deste pressuposto, Wenger (1998) concebe uma perspectiva sobre como acontece a aprendizagem, assim como as condições necessárias para sustentá-la.

Ao apresentar a Teoria Social da Aprendizagem como base para o estudo da aprendizagem em CPs, Wenger (1998) afirma que, desde o trabalho desenvolvido com Lave em 1991 (LAVE; WENGER, 1991), tornava-se necessário ampliar as conotações tradicionais sobre o aprendizado⁷⁶ estabelecido nas relações

⁷⁴ The negotiation of meaning may involve language, but it is not limited to it (Tradução nossa).

⁷⁵ Learning is in the relationships between people [in the Social Theory of Learning] Learning is in the conditions that bring people together and organize a point of contact that allows for particular pieces of information to take on a relevance; without the points of contact, without the system of relevancies, there is not learning, and there is little memory. Learning does not belong to individual persons, but to the various conversations of which they are a part (McDERMOTT apud MURPHY, 1999, p.17. Tradução nossa).

⁷⁶ Neste estudo, a palavra 'aprendizado' refere-se ao vocábulo 'apprenticeship', e significa a relação

entre o par mais experiente e o menos experiente (entre o mestre e o estudante, entre o mentor e o orientando, por exemplo) para uma relação de mudança na participação e transformação da identidade em uma CP. Da mesma forma, Lave, em 1996, apresentava as teorias históricas, dialéticas e da prática social como os ramos mais eficientes da Teoria Social para conceber a aprendizagem em termos sociais e como um aspecto da participação em práticas situadas socialmente (LAVE, 1996b).

No trabalho de 1991, Lave e Wenger partiram de estudos etnográficos sobre o aprendizado, criando o termo 'participação periférica legítima' para conceituar a aprendizagem, a criação e o compartilhamento de conhecimento como processos sociais em uma CP (LAVE; WENGER, 1991). A participação periférica legítima trata da relação entre novatos e veteranos, ou seja, do processo pelo qual os novatos tornam-se parte efetiva de uma CP. O significado da aprendizagem se forma por meio do processo para tornar-se um participante ativo em uma prática sociocultural.

A participação em determinada prática cultural torna-se característica epistemológica de toda aprendizagem, ou seja, é a base da formação de qualquer CP. A participação é algo emergente e intencional, não pode ser prescrita nem legislada. A aprendizagem ocorre à medida em que membros novatos passam de participantes periféricos a participantes plenos, ou no processo pelo qual participantes novatos passam a ser incluídos em uma CP, ganhando acesso às ferramentas do conhecimento profissional e às normas da comunidade, por meio da participação e do engajamento nas iniciativas compartilhadas e o entendimento de que este processo possa produzir significado (WENGER, 1998; GEE, 2005).

Os novatos inicialmente se envolvem em determinadas partes da prática compartilhada pela comunidade. Seu grau de envolvimento e nível de responsabilidade aumentam durante o processo, o que Lave (1988, p.53) denomina "trajetória ascendente de aprendizagem"⁷⁷, fazendo que a participação, que antes era periférica, torne-se participação plena na comunidade. É neste movimento para dentro da comunidade - da periferia para o centro - que se dá por meio da participação, é que a aprendizagem se realiza (LAVE, 1988; LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998). Em outras palavras, a aprendizagem acontece através das formas

estabelecida entre o aprendiz /novato/ iniciante e seu mestre ou par mais experiente. O vocábulo 'aprendizagem' refere-se ao vocábulo 'learning', referindo-se à aprendizagem como um processo de desenvolvimento profissional (pessoal ou comunitário).

alteradas de participação que se estruturam para conceder acesso à prática aos não-membros ou membros novatos de uma CP (BARAB; MAKINSTER; SCHECKLER, 2003). Evidencia-se, portanto, a ação como inseparável da vida da comunidade que a desenvolve, o que torna possível ligar as pessoas às comunidades e o cognitivo ao social (WENGER, 1998).

O caráter periférico e a legitimação constituem-se em dois movimentos necessários para tornar possível a participação plena. A 'perifericidade' (WENGER, 1998, p.100) garante uma aproximação da participação plena que expõe a verdadeira prática da CP, assim como o acesso às três dimensões da sua prática: o engajamento mútuo com outros membros nas ações desenvolvidas, as negociações de iniciativas a serem realizadas e o repertório compartilhado a ser utilizado. Não importa quão periférica seja a participação, ela deve engajar os novatos e mostrar a forma como a CP opera.

Os participantes novatos devem ser tratados como membros em potencial para que realmente tentem fazer parte de uma CP. A sua legitimação torna-se importante à medida que eles podem não possuir o que a comunidade considera ser um "engajamento competente"⁷⁸, mas seus "inevitáveis tropeços e "violações"⁷⁹ podem se tornar oportunidades de aprendizagem, não podendo se tornar a razão para sua exclusão da CP (WENGER, 1998, p.100). A 'perifericidade' e a legitimidade envolvem tanto a comunidade como seus membros novatos, e esta relação não está livre de conflitos, ao contrário, esta perspectiva integra o encontro de gerações de membros em um processo de negociação por meio do qual a prática evolui (WENGER, 1998).

A perspectiva social concebe a aprendizagem como um processo de construção da prática, do significado e da identidade em relação a uma CP. A visão social envolve, portanto, a construção de conexões entre o que é aprendido e o que é importante para determinado membro de uma CP, entre o que é aprendido e as situações em que tal conhecimento é aplicado, e as conexões entre os membros que possuem objetivos semelhantes (BARAB; MAKINSTER; SCHECKLER, 2003). A participação não se refere somente a eventos locais de engajamento em certas atividades com determinadas pessoas, mas também a um processo mais

⁷⁷ Upstream learning trajectory (Tradução nossa).

⁷⁸ Competent engagement (Tradução nossa)

⁷⁹ Inevitable stumblings and violations (Tradução nossa).

abrangente de tornar-se participante ativo nas práticas das comunidades sociais e na construção de identidades em relação a tais comunidades. Essa participação caracteriza o que os membros de uma CP fazem, suas identidades e como eles mesmos interpretam o que fazem. Para Wenger (1998), estes elementos se interconectam e se definem mutuamente, podendo ser visualizados na figura a seguir:

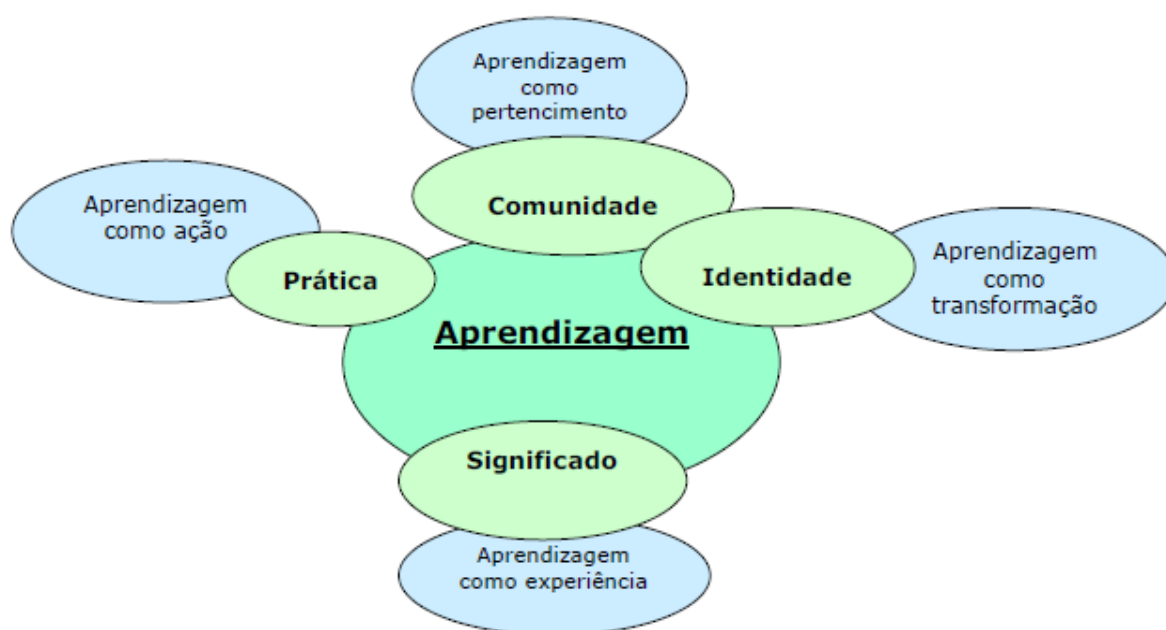


Figura 2 – Componentes da aprendizagem na Teoria Social

Fonte: Wenger (1998, adaptado).

Para as pessoas individualmente, a aprendizagem torna-se uma questão de engajamento e contribuição com as práticas das comunidades a que pertencem. Para as comunidades, a aprendizagem é uma questão de aperfeiçoamento das práticas para garantir que novatos se tornem membros plenos.

Conclui-se, portanto, que à medida que as pessoas se engajam durante um período de tempo considerável em atividades contínuas interdependentes, a aprendizagem passa a fazer parte da mudança na participação dessas pessoas na transformação das suas próprias práticas. A partir desta perspectiva, não se procura distinguir diferentes tipos de aprendizagem, pois, apesar da diferença entre as iniciativas de aprendizagem (escola, prática diária), a aprendizagem será sempre uma faceta das CPs que a compõem (WENGER, 1998).

Como podemos ver, a Teoria Social trabalha com a perspectiva de aprendizagem por meio da transformação da participação em CPs. Esta forma de tratar a aprendizagem, que privilegia tanto aspectos cognitivos como sociais, levanta outros temas que merecem ser explorados, o que faremos a seguir.

2.3 A PRÁTICA SOCIAL, A CONSTRUÇÃO E A NEGOCIAÇÃO DO SIGNIFICADO

Devido ao seu caráter social, a prática não se limita ao ato de 'fazer alguma coisa', pois envolve algo mais amplo e dinâmico, incluindo o explícito e o tácito, o que é representado e o que é assumido; é o fazer contextualizado histórica e socialmente, que estrutura e dá significado ao que fazemos. Este é o conceito de prática social que nos ajuda a analisar a atividade humana que apresenta aspectos cognitivos e sociais, não tratando somente da atividade local, ou das estruturas do pensamento ou das estruturas sociais mais amplas (BARTON; TUSTING, 2005).

A prática se torna mais importante como um conceito, e há uma clara mudança de uma abordagem psicológico-cognitiva para uma abordagem mais alinhada com a antropologia social, ou seja, os conceitos de aprendizagem mudam de um conceito de "aprendizado", por meio de noções de aprendizagem situada, para a noção de "aprendizagem em comunidades de prática" (BARTON; TUSTING, 2005, p.4). De modo particular, a noção de CPs proporciona uma série de conceitos que visualizam a aprendizagem como uma forma de participação em atividades, considerando-se o contexto (CHAIKLIN; LAVE, 1996) e a identidade em relação à participação na prática (HOLLAND; LAVE, 2001 apud BARTON; TUSTING, 2005).

Para Wenger (1998), o processo de engajamento na prática sempre envolve toda a pessoa, no saber e no agir, ao mesmo tempo. Na realidade das CPs, a distinção entre o teórico e o prático se refere às distinções entre iniciativas, e não às distinções fundamentais na qualidade da experiência humana e do conhecimento. O que se busca é a aprendizagem significativa. Diferenciam-se os saberes da prática e da experiência dos saberes considerados científicos, não qualificando-os como melhores ou piores ou mais ou menos verdadeiros, como lembra Dalben (2004). O que pode ocorrer em consequência é alguma alteração nos vínculos que se estabelecem entre os diferentes sujeitos que participam de uma CP. Podemos ter

iniciativas diferentes, o que pode suscitar diferentes características em nossas práticas. Entretanto, a busca pela prática envolve sempre o mesmo processo de participação social ativa, incorporada e negociada (WENGER, 1998).

A explicação para esse processo de engajamento na prática passa por reflexões sobre a natureza da aprendizagem e resgata a ideia de aprendizagem pela prática. A aprendizagem é parte integrante e inseparável da prática social: esta é a ideia de participação periférica legítima. Lave e Wenger (1991) propõem a participação periférica legítima para descrever o engajamento na prática social que vincula a aprendizagem como sua parte integrante. Essa participação se define em termos de pertencimento a uma CP: não é condição para que ocorra a aprendizagem, mas é um elemento constitutivo de seu conteúdo.

A prática é antes de tudo o processo em que conhecemos o mundo e nosso engajamento nele como algo significativo⁸⁰. Na realidade das CPs, a prática é também uma "história compartilhada de aprendizagem que demanda certa afinidade para participar, para compartilhar com os outros"⁸¹, o que o autor denomina 'negociação do significado' (WENGER, 1998, p.101).

As ações individualizadas dos membros de uma CP não produzem significado em si próprias, mas no contexto de um processo de negociação mais amplo, que é a prática. Dessa forma, nesse contexto mais amplo que é a prática, as atividades individualizadas e os sistemas de atividade não são considerados unidades de análise. Na realidade do ENFOPLI, procuramos analisar a prática da comunidade por meio de um continuum de interações entre seus membros, estabelecido nos encontros anuais presenciais e nas trocas de mensagens *online*, no período entre 2003 e 2007, assim como nos documentos produzidos a partir da negociação de significados, o que Wenger (1998) denomina reificação.

É importante salientar que o processo que envolve a prática é a negociação de significados⁸². As pessoas passam a construir significados ao se

⁸⁰ Wenger (1998) entende 'mundo' como o contexto em que vivemos e onde adquirimos experiência ao tornarmos significativa nele a nossa vida.

⁸¹ Practice is a shared history of learning that requires some catching up for joining (Tradução nossa).

⁸² Segundo a perspectiva Vigotskiana, significado é o meio pelo qual os seres humanos se apropriam das produções das gerações precedentes, e sentido seria a "soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência" (VYGOTSKY, 1991, p.181). Os sentidos são marcados pela fluidez e pelo dinamismo, caracterizando-se pela instabilidade e restrição espaço-temporal. Para Leontiev (*O desenvolvimento do psiquismo*, Lisboa: Livros Horizonte, 1978), o significado é fruto do processo da experiência social do homem, que vai acumulando e fixando formas de realizar determinada atividade, de entender a realidade, de se comunicar e expressar seus sentimentos, criando e fixando modos de agir, pensar, falar, escrever e sentir que se transformam com o

engajarem em atividades normais da vida diária (WENGER, 1998). De forma explícita, a prática social inclui a linguagem, os instrumentos, os documentos, as imagens, os símbolos, a definição de papéis na comunidade, os critérios específicos, os procedimentos codificados, as regulamentações e os contratos explicitados por diversas práticas e por diversas razões. Este conceito social de prática inclui também as relações implícitas, tais como as convenções tácitas, os indícios, os procedimentos práticos não revelados, as intuições perceptíveis, determinadas percepções, as afinidades, os entendimentos incorporados, os questionamentos subjacentes e as visões de mundo compartilhadas, o que aqui denominamos sentido. Muitas dessas relações podem nunca acontecer, mas, mesmo assim, elas revelam sinais inconfundíveis de adesão a uma CP, tornando-se cruciais ao sucesso das iniciativas implementadas conjuntamente, pois o desenvolvimento da prática sempre envolve um processo de participação social ativo e negociado (WENGER, 1998).

Para Wenger (1998), todo processo efetivo de transformação na prática envolve um processo de aprendizagem e, por conseguinte, deve facilitar a negociação do significado. Este processo está sempre aberto para receber novos elementos ou redescobrir o velho no novo, produzindo uma estrutura emergente, uma nova prática (WENGER, 1998).

A negociação do significado pode envolver a linguagem, mas não se restringe a ela; inclui as relações sociais no processo, mas não envolve necessariamente a conversação ou a interação entre as pessoas. Envolve um acordo entre as pessoas, um processo produtivo, histórico (significados mudam com a interação), dinâmico e contextual, o qual requer ajuste e atenção contínuos. Desta forma, a negociação do significado engloba tanto a ação como a interpretação, a construção pessoal (os sentidos) em um processo contínuo, gerando novas oportunidades para futuras negociações, produzindo novas relações com e no

desenvolvimento das relações sociais estabelecidas entre os homens, garantindo a sobrevivência. Trata-se, portanto, da generalização e da fixação da prática social humana, sintetizada em instrumentos, objetos, técnicas, linguagem, relações sociais e outras formas de objetivações, como a Arte e a Ciência. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento. O sentido é "uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito" (LEONTIEV, 1978, p.103), ou seja, ele é uma construção pessoal que depende das condições objetivas e subjetivas de vida de cada indivíduo. Para Liberali e Magalhães (no prelo), os seres humanos, ao se relacionarem com outros por meio de significados compartilhados, passam a selecionar, adequar, reduzir ou ampliar seus sentidos, procurando agir de forma colaborativa.

mundo. O significado é sempre o produto de sua própria negociação, ou seja, ele existe no processo da negociação. "O significado não existe nas pessoas, nem no mundo, mas na relação dinâmica de viver no mundo"⁸³ (WENGER, 1998, p.54).

Para uma CP estabelecer-se na sua prática, como visualiza Wenger (1998), seus participantes precisam se engajar mutuamente, suas iniciativas devem ser bem aceitas e compreendidas e seu repertório de atividades deve ser compartilhado. Estas qualidades passam a ser um investimento a ser preservado por seus participantes, porque elas passam a fazer parte da sua própria identidade. A prática passa a ser, portanto, um investimento na aprendizagem, fazendo que a comunidade se reorganize na busca do novo, para que seu investimento possa valer a pena. Trata-se de uma questão de investimento na manutenção da identidade do grupo. A partir desta perspectiva, a prática difere de um sistema físico, pois as pessoas não agem meramente de forma individual e mecânica, mas por meio da negociação de seu engajamento umas com outras pessoas, no que se refere a sua prática compartilhada e suas identidades interligadas.

A estabilidade não é autossustentável, ou seja, para que a prática de uma CP se mantenha estável, há que haver a dedicação de seus participantes. Eventos desestabilizadores podem ocorrer, mas as CPs podem reorganizar suas histórias a partir deles, criando respostas que garantam a continuidade da sua aprendizagem (WENGER, 1998).

A mudança de membros em uma CP ocorre de forma progressiva, o que possibilita o encontro de gerações de membros antigos com novatos, passando estes a se engajar na mesma prática, podendo também perturbá-la. Esse encontro de gerações configura o aspecto da prática que Wenger (1998) denomina aprendizagem. A prática pode ser compartilhada no decorrer das "descontinuidades entre gerações" (WENGER, 1998, p.99), quando pode também ocorrer aprendizagem relevante. Tais períodos não representam a mera transmissão de um legado, ou a substituição do velho pelo novo, mas a reconstituição de uma CP em relação a uma descontinuidade.

Sabemos que a prática torna-se o processo pelo qual participamos do mundo e reconhecemos nosso engajamento nele como algo significativo, importante. A prática forma o contexto para a negociação de significados, que se

⁸³ Meaning exists neither in us, nor in the world, but in the dynamic relation of living in the world (Tradução nossa).

formam pela interpretação e pela ação em um processo contínuo. O significado é o produto da negociação e existe na relação dinâmica com o mundo. A CP pesquisada neste estudo, o ENFOPLI, é formada por professores universitários, formadores de futuros professores de língua inglesa, e evidencia o reconhecimento que dá ao seu próprio engajamento no mundo e à sua própria prática frente a outras comunidades que reúnem outros profissionais ou perante um contexto maior, que é a formação de professores, os cursos de licenciatura ou a educação em geral no país e no mundo. Tal reconhecimento é declarado nos objetivos da comunidade, quando da emergência do ENFOPLI.

Formar professores de língua inglesa para o mercado de trabalho brasileiro é um dos 'ofícios' desempenhados pelos membros do ENFOPLI, faz parte do seu domínio (WENGER, 1998); somos reconhecidos profissionalmente por isso. Contribuímos para a negociação de significados ao nos tornarmos membros de uma comunidade que reúne outros formadores de professores. Esta CP testemunha nossas histórias de participação na sua própria prática, assim como o que transmitimos aos nossos futuros professores. Incorpora também um longo e diversificado processo de participação. Da mesma forma, nossos ensinamentos, vistos como artefatos de determinada(s) prática(s), incorporam um longo e diversificado processo, o que Wenger (1998) denomina reificação - ou seja, dar forma concreta a um entendimento. É na convergência desses dois processos - participação e reificação - no contexto de formação de futuros professores de língua inglesa que a negociação de significados se realiza. Passaremos agora a tratar mais detalhadamente desses processos.

2.4 A PARTICIPAÇÃO, A REIFICAÇÃO E A APRENDIZAGEM EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

Para Wenger (1998, p.55), a participação em CPs trata da experiência social de viver no mundo em termos de adesão (tornar-se membro) à determinadas comunidades e do envolvimento ativo em iniciativas sociais"⁸⁴. Em outras palavras, Wenger (1998) não se refere à participação em eventos

⁸⁴ [...] to describe the social experience of living in the world in terms of membership in social communities and active involvement in social enterprises (Tradução nossa).

individualizados ou engajamento em determinadas atividades com determinadas pessoas somente. Trata-se de se tornar um participante ativo nas práticas das comunidades sociais e na construção de identidades em relação a estas mesmas comunidades. Portanto, participação não se trata somente de uma ação física pontual ou um evento (CLANCEY, 1995); ela envolve tanto a ação (o "fazer parte") como a conexão (WENGER, 1998, p.55). Trata-se da possibilidade de reconhecimento mútuo, ou seja, o reconhecimento no outro de algo de si mesmo, o que faz que os participantes moldem as construções de significado uns nos outros. Por outro lado, a participação não necessariamente vincula a igualdade, a colaboração e o respeito entre os membros (WENGER, 1998).

A participação torna-se uma fonte de identidade, o que Wenger (1998, p.56) denomina 'identidade de participação', uma identidade construída por meio das relações de participação. Isso faz que a negociação do significado esteja diretamente ligada às formas de adesão⁸⁵ dos membros às várias comunidades a que pertencem⁸⁶.

A participação em uma CP não se compara à colaboração, pois pode envolver todas as formas de relacionamentos, sejam eles conflitantes ou harmônicos, íntimos ou políticos, competitivos ou cooperativos. A participação em comunidades sociais molda a experiência de seus membros, assim como a experiência destes molda as comunidades de que participam (WENGER, 1998). Esta relação passa a ser muito importante para a prática de uma determinada CP, pois a sua habilidade ou inabilidade em estabelecer uma prática própria está ligada diretamente à qualidade da experiência de participação de seus membros.

A relação entre a participação dos membros e o estabelecimento da prática de uma CP é crucial para sua emergência e manutenção. A participação passa a ser algo mais do que engajamento na prática, pois seus efeitos na formação e no desenvolvimento da experiência não se restringem ao contexto específico do engajamento dos membros de uma CP. A partir desta perspectiva, há que se compreender que o engajamento com o mundo é sempre social, mesmo quando não

⁸⁵ A palavra adesão aqui traduz o vocábulo membership, no significado de tornar-se membro, associar-se, participar de uma CP.

⁸⁶ É esta construção de uma identidade própria a que Barab et al. (2003) se referem ao descrever o desenvolvimento de uma linguagem particular para descrever as práticas compartilhadas pelos participantes do programa de formação pré-serviço, desenvolvido pela Universidade de Indiana.

se interage com outras pessoas, pois o significado de tudo o que se faz é social (WENGER, 1998).

A evolução de uma CP envolve uma política tanto de participação como de reificação. As diferenças entre gerações de membros promovem um ajuste de tais políticas ao incluir as diferentes perspectivas que sucessivas gerações trazem ao formar a história de uma prática.

Juntamente com a participação, a reificação também descreve o engajamento com o mundo como algo que possa produzir significado. Etimologicamente, o termo reificação⁸⁷ refere-se à ação de dar forma a um entendimento, construir uma significação. Toda CP cria abstrações, símbolos, histórias, instrumentos e conceitos que reiteram algum ponto de sua própria prática, 'modelando' (WENGER, 1998, p.56) a experiência de seus participantes de forma concreta. Dessa forma, o processo de reificação está diretamente ligado ao processo de construção e negociação de significado em uma CP.

Como sabemos, a reificação se manifesta na materialização de um entendimento, concedendo-lhe determinada forma de objeto. Essa forma posteriormente se torna o foco da negociação de significado, à medida que as pessoas a utilizam, alimentando a materialização de novas práticas (novos processos de reificação), dentro da esfera da CP. Novas práticas e tecnologias são trazidas para a comunidade por meio de seus líderes, participantes novatos ou agentes externos, sendo adotadas pela comunidade pelo discurso de seus membros e pela evolução da prática com o passar do tempo. Assim, na perspectiva das CPs, o trabalho e o desenvolvimento profissional de uma pessoa estão diretamente ligados àqueles com quem ela se relaciona, engaja-se e compartilha a mesma herança cultural e histórica (BARAB; DUFFY, 2006).

⁸⁷ Etimologicamente, o vocábulo reificar (do Latin re- e facere) refere-se ao ato de se considerar um objeto abstrato como se fosse concreto, ou um objeto inanimado como se tivesse vida. O termo é utilizado em diversas áreas das Ciências Sociais, podendo significar: a construção de um modelo de dados a partir de um conceito básico prévio na área das Ciências da Computação; o local onde se percebe que um objeto possui mais informação espacial do que o que realmente ocorre no estímulo original na Psicologia Gestalt. Pode também ser a representação de fatos que precisam ser de alguma forma manipulados quando se trata da representação do conhecimento; o momento em que uma manifestação natural da linguagem é transformada de modo a tornar as ações e os eventos em variáveis quantificáveis, quando do processamento natural da linguagem, na área da Linguística; e a consideração de uma abstração ou um objeto como se ele tivesse vida e habilidades, dando origem à materialização das relações sociais na Teoria Marxista (Wikipedia, *the free encyclopedia*. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Logical_fallacy/Reification>. Acesso em: 10 abr. 2007.

O termo Comunidade de Prática revela a importância da atividade desenvolvida (prática) para a união das pessoas às suas comunidades, assim como a importância das CPs ao legitimar como suas as práticas individuais de seus membros (BARAB; MAKINSTER; SCHECKLER, 2003). Para Wenger (1998), as práticas se desenvolvem como histórias compartilhadas de aprendizagem. Diferentes formas de participação e reificação convergem e divergem continuamente. Em momentos de negociação de significados, tais formas entram em contato, afetando-se mutuamente. As histórias de aprendizagem se formam do constante entrelaçamento dos processos de participação e reificação (WENGER, 1998).

Para Wenger (1998, p.96), "a aprendizagem é o motor da prática, e a prática é a história dessa aprendizagem"⁸⁸. Como podemos ver, a aprendizagem em uma CP está ligada diretamente ao desenvolvimento das práticas dos participantes e sua habilidade para negociar significados. Portanto, não se trata somente da formação de uma memória, de hábitos e habilidades, mas da formação de uma identidade. A experiência e a adesão informam, ligam um membro a outro, transformando cada membro de uma comunidade. O engajamento na prática, na sua complexidade, é tanto o contexto como o objeto da aprendizagem, ou seja, o que se aprende não é determinada matéria ou determinado assunto estático, mas todo o processo de engajamento, de participação na prática em desenvolvimento, de modo contínuo. A prática de uma CP revela-se nas histórias de engajamento mútuo, na negociação de uma iniciativa e no desenvolvimento de um repertório compartilhado (WENGER, 1998).

O conhecimento flui melhor entre experts e aqueles que procuram o conhecimento se ambos pertencerem à mesma comunidade, e, dessa maneira, compartilham valores, códigos e narrativas (BROWN; DUGUID, 1991; BOLAND; TENKASI, 1995; NAHAPIET; GHOSHAL, 1998).

Como formadores de professores participantes do ENFOPLI, convertemos nosso entendimento sobre o que consideramos ser a formação profissional de nossos alunos, futuros professores de língua inglesa. Assim, concedemos às nossas abstrações uma forma que se revela e se materializa nos currículos que criamos, nos programas de disciplina que desenvolvemos, nas formas

⁸⁸ Learning is the engine of practice, and practice is the history of that learning (Tradução nossa).

como avaliamos a formação de nossos alunos, nos livros que lemos e adotamos, etc. Em todos esses casos, aspectos de nossa experiência e prática como formadores de professores se revelam em formas fixas, ao que concedemos o *status de 'objeto'* (WENGER, 1998, p.59), o que compartilhamos com colegas de profissão por meio de nossa participação na(s) CPs a que pertencemos.

2.5 EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO E DE NÃO-PARTICIPAÇÃO EM COMUNIDADES DE PRÁTICA

Nós não somente formamos nossas identidades por meio das práticas com que nos engajamos, mas nós também nos definimos por meio das práticas com as quais não nos engajamos (WENGER, 1998, p.164)⁸⁹.

O compartilhamento de conhecimento é um aspecto importante no processo de tornar-se membro de uma CP (e de ser considerado como tal). Há que considerar também o desejo de contribuir para a prática da CP, dentro das noções de capital social⁹⁰, pois torna-se prazeroso ajudar os outros (WASKO; FARAJ, 2000). Tornar-se um membro ativo também auxilia a construção de identidades com relação à própria CP. Além disso, à medida que os participantes se tornam mais competentes, passam a aceitar mais responsabilidades por sua própria aprendizagem, deixando a periferia do grupo e movendo-se para o centro da comunidade (RICHARDS, 2006).

Para Wenger (1998, p.164), nossas identidades em CPs se formam da combinação de 'experiências' de participação e de não participação, que são inevitáveis diante de um vasto leque de práticas que se apresenta em nossa vida profissional. Desse modo, o autor define a participação ou a não-participação em uma CP a partir das práticas em que os membros se engajam, o que ajuda a definir a identidade deles de maneira individual ou coletiva. Em outras palavras, nossa relação com as CPs de que participamos envolve tanto momentos de participação

⁸⁹ We not only produce our identities through the practices we engage in, but we also define ourselves through practices we do not engage in (Tradução nossa)

⁹⁰ O entendimento de capital social adotado neste estudo está estabelecido na parte que trata das diferentes formas de comunidades.

como de não-participação, e nossas identidades são moldadas pela combinação de ambas. A não-participação em algumas comunidades é inevitável porque nossas experiências incluem muitas vezes estar em contato com comunidades às quais não pertencemos, das quais não nos sentimos membros. Esse tipo de não-participação é diferente daquele em que não nos mostramos participativos nas práticas das comunidades a que pertencemos.

As experiências que se apresentam se definem como casos de interação entre participação e não-participação, ou seja, casos de 'periferalidade'⁹¹ e marginalidade que devem ser entendidos no contexto das trajetórias dos participantes de uma CP.

No caso da 'periferalidade', certo grau de não-participação torna-se necessário para viabilizar um tipo de participação menor do que a participação completa em uma determinada CP. Na marginalidade, uma forma de não-participação impede a participação completa, ou seja, o aspecto da não-participação é que define uma forma restrita de participação. A linha entre a 'periferalidade' e a marginalidade pode ser sutil, e é na mistura entre a participação e a não-participação que se define a identidade dos membros de uma CP, o que, segundo Wenger (1998, p.167), também reflete seu poder como pessoas e como comunidade em relação ao resto do mundo, ou frente às demais "constelações" de CPs.

Dentro da relação de dualidade entre participação e não-participação, Wenger (1998, p.167) define quatro categorias de formas de participação:

- (1) a participação plena, caracterizada pela interação assídua e efetiva dos 'insiders', aqueles que são íntimos e totalmente familiarizados com a CP;
- (2) a não-participação plena ou completa, caracterizada pela total ausência de participação nas interações;
- (3) a *periferalidade*, ou seja, a participação originada pela não-participação, que pode levar à participação completa ou à permanência em uma trajetória periférica;
- (4) a marginalidade, a participação restrita pela não-participação, que pode levar à não-adesão ou a uma posição marginal dentro da CP.

Hodges (1998 e 2005) adiciona ainda ao quadro a não-participação como um momento identificatório que ocorre quando a pessoa está se acomodando na participação e ainda se sente excluída do processo de identificação normativa e

⁹¹ Não encontramos nenhuma palavra que explique o ato de colocar-se em, ou a qualidade de localizar-se, encontrar-se na área periférica de determinada CP. Desta forma, fazemos uso do termo

pacífica⁹² com a prática. Este processo trata do conflito existente no espaço entre a atividade e a identificação com a prática, podendo ocorrer um momento de identificações múltiplas ou múltiplas possibilidades identificatórias. Este espaço surge em meio à participação em conflito, envolvendo a prática de uma CP e as relações identificatórias associadas a essa prática. É uma ruptura entre as atividades de uma pessoa e suas relações com sua participação, entre o que esta pessoa realmente faz e como ela se vê na comunidade. Essa ruptura pode caracterizar a des-identificação⁹³, ou seja, a pessoa rejeita a identidade ligada à prática de uma CP, reconstruindo uma identificação dentro de um contexto de conflito e exclusão, ou um contexto em conflito com identidades possíveis, porém em mudança.

Vale lembrar que, para Wenger (1998), a participação em CPs não se refere à participação em eventos individualizados ou engajamento em determinadas atividades com determinadas pessoas somente. Trata-se de tornar-se um participante ativo nas práticas das comunidades sociais e na construção de identidades em relação a essas mesmas comunidades. Portanto, participação não se trata somente de uma ação física pontual ou um evento (CLANCEY, 1995, acessado em 2006); ela envolve "tanto a ação como a conexão" (WENGER, 1998, p.55).

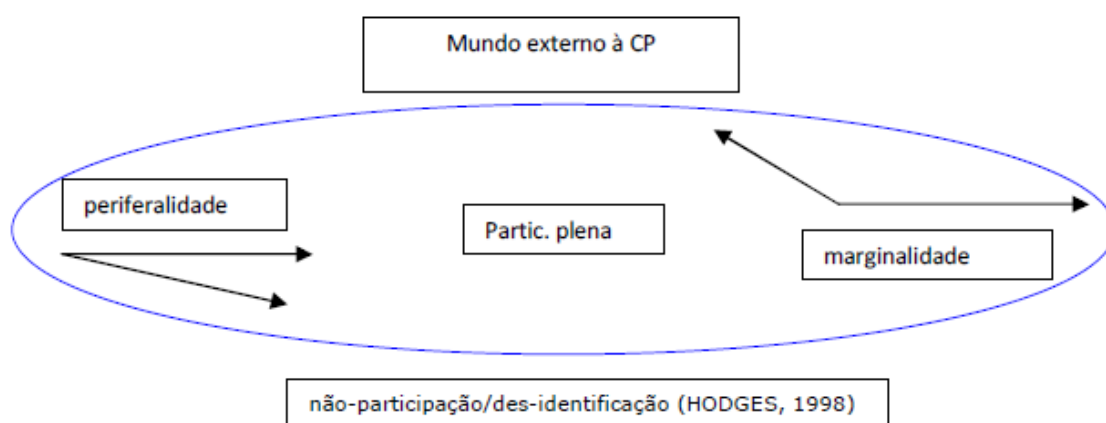


Figura 3 – Relações de participação e não-participação em CPs

Fonte: Wenger (1998, p.167, adaptado).

'periferalidade"

⁹² De acordo com as regras e sem problemas.

⁹³ A des-identificação requer identificação prévia, ou seja, a pessoa anteriormente identificava-se com a prática de determinada CP e por um dado motivo deixa de identificar-se, rejeitando sua adesão à CP.

A participação é tanto pessoal como social. No plano pessoal, Wenger (1998) caracteriza participação em uma CP como a possibilidade de "reconhecimento mútuo"⁹⁴, ou seja, em uma experiência de engajamento, os membros de certa forma reconhecem-se no(s) outro(s) participante(s) com quem se sociabilizam. Em outras palavras, em uma CP, os participantes moldam reciprocamente suas "experiências de formação de significado"⁹⁵. Ao fazer isso, cada participante reconhece algo de si mesmo no outro, o que não implica que seja em relação de equidade, pois, na prática, mesmo as relações de inequidade são negociadas no contexto desse processo de reconhecimento mútuo. Nesse processo de mutualidade, a participação se torna uma fonte de identidade, pois, ao reconhecer a mutualidade de sua participação, cada membro se torna parte um do outro (WENGER, 1998).

Wenger (1998, p.57), portanto, privilegia a participação como um "processo ativo"⁹⁶, mais completo do que a colaboração, envolvendo todos os tipos de relações, "harmoniosas ou conflitantes, íntimas ou políticas, competitivas ou cooperativas". A participação molda as experiências dos membros da CP, assim como a prática das comunidades às quais eles pertencem.

A habilidade ou inabilidade em moldar a prática de uma CP torna-se um aspecto importante da própria experiência de participação de seus membros. Os efeitos dessa habilidade (ou inabilidade) não se restringem ao contexto específico do engajamento de cada participante, porque tornam-se parte deles, colocando a negociação de significados no contexto das formas de adesão em várias comunidades, fazendo parte da constituição da identidade de cada membro. A partir desta perspectiva, o engajamento com o mundo será sempre social, mesmo quando não se envolvam interações com outras pessoas, pois o significado do que cada participante faz é sempre social. O conceito de participação toma esta característica profundamente social da experiência de vida de cada participante da CP⁹⁷.

Wenger (1998) afirma que o engajamento só não basta para definir uma prática ou a forma de pertencimento a uma CP. Há também que se considerar

⁹⁴ Mutual recognition (Tradução nossa).

⁹⁵ Experiences of meaning (Tradução nossa).

⁹⁶ Active process (Tradução nossa).

⁹⁷ Wenger (1998, p.57) refere-se a 'social' não somente como as relações que podem surgir em jantares familiares, reuniões de trabalho, eventos sociais na escola ou na igreja, pois, para ele, qualquer forma de isolamento, seja um confinamento solitário, a reclusão monástica, ou o processo de escrita - passam a ter significado através da participação social.

a 'imaginação', ou seja, o processo em que o participante de uma CP se expande, "transcendendo tempo e espaço, criando novas imagens do mundo e de si próprio"⁹⁸ (WENGER, 1998, p.176). Dessa maneira, remetemo-nos ao conceito de 'comunidades imaginadas' como grupos de pessoas não imediatamente tangíveis e acessíveis, com as quais nos conectamos por meio do poder da imaginação (NORTON, 2001; KANNO; NORTON, 2003; KANNO, 2003). O termo foi originalmente cunhado por Anderson (1991 apud NORTON, 2001), que apresenta o conceito de nações como exemplo de comunidade imaginada. Mesmo os membros de uma pequena nação não irão nunca conhecer todos os seus compatriotas, mas na consciência de cada um vive a imagem da união entre estas pessoas, criando a sensação de ligação entre os compatriotas, através do tempo e do espaço, revelando um sentimento de comunidade com pessoas que ainda não conhecemos, mas que esperamos conhecer um dia.

No estudo sobre o ENFOPLI, o reconhecimento da existência de comunidades imaginadas pode nos auxiliar a não exacerbar a não-participação de alguns de seus membros, à medida que compreendemos que muitos possam investir em suas comunidades imaginadas e procurar contato com comunidades mais amplas e deixar de participar de sua CP mais próxima. O conceito de comunidades imaginadas pode também oferecer embasamento teórico para a investigação da criatividade, da esperança e do desejo na construção da identidade de uma CP, pois, como afirmam Kanno e Norton (2003, p.248), as identidades dos participantes de uma CP devem ser compreendidas não somente em termos de investimento no mundo real e imediato, mas também em termos de investimento em 'mundos possíveis'⁹⁹.

⁹⁸ [...] a process of expanding oneself by transcending our time and space and creating new images of the world and ourselves (Tradução nossa).

⁹⁹ Our identities ... must be understood not only in terms of our investment in the 'real' world but also in terms of our investment in possible worlds (Tradução nossa).

2.6 AS RELAÇÕES ENTRE PARTICIPAÇÃO E NÃO-PARTICIPAÇÃO E A IDENTIDADE DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

Uma CP, assim como os indivíduos que a formam, não pode ser teorizada de modo independente, mas sim compreendida em termos de relações em mudança, mediadas historicamente (ROTH et al, 2004). Isto significa que, na realidade das CPs, a identidade focaliza tanto a pessoa - a partir de uma perspectiva social - como a própria CP - no que se refere aos processos de identificação e estruturas sociais. Adotamos aqui a relação dialética entre o individual (o sujeito, participante de uma CP) e o coletivo (a CP em si mesma e em relação a outras constelações de CPs). Estes elementos contraditórios, mas que se constituem mutuamente, não podem, portanto, ser teorizados ou tratados de maneira independente (WENGER, 1998). A participação periférica legítima sempre envolve a transformação da comunidade, o que inclui a transformação dos seus participantes. Trata-se de um processo constante de transformação e pertencimento a uma comunidade que por si mesma se transforma e pertence a seus participantes (LAVE; WENGER, 1991).

As pessoas trazem para as CPs os 'referenciais culturais' que incorporam em diversas áreas durante as suas vidas (ROTH et al, 2004, p.51). O autor salienta que, ao estudarmos a identidade em CPs, identificamos os recursos que as pessoas possuem para atingir seus objetivos, intenções e projetos, assim como a forma como essas pessoas utilizam tais recursos no seu envolvimento com a atividade em andamento. Do mesmo modo, Wenger (1998) afirma que a identidade se reflete na habilidade ou inabilidade de uma pessoa em moldar os significados que definem as comunidades a que pertence, assim como suas formas de pertencimento. Para Roth et al (2004, p.145), o conceito de identidade é o "pivô entre o individual e o social [...] é o social, o cultural e o histórico com fisionomia humana"¹⁰⁰.

O foco de análise da identidade, portanto, não pode ser a comunidade ou a pessoa, mas o processo da constituição mútua da pessoa e da comunidade. Cada ato de participação ou reificação, do mais público ao mais

¹⁰⁰ [...] it is the social, the cultural, the historical with a human face (Tradução nossa)

privado, reflete a constituição mútua entre indivíduos e coletividades. As práticas, a linguagem, os artefatos e as visões de mundo refletem as relações sociais de cada pessoa. Todas as experiências pessoais e os entendimentos sobre o que se faz (ou não se faz) são negociados no decorrer da atividade e na interação com os outros (ROTH et al, 2004).

Para compreendermos melhor como os participantes de uma determinada CP (formadores de futuros professores de LI por exemplo), precisamos compreender melhor como eles se vêem a si mesmos, ou seja, precisamos compreender suas identidades da forma como são vividas por esses participantes. De maneira concreta, precisamos compreender a experiência identitária de uma dada situação (a identidade do formador de professores de LI) e, ao mesmo tempo, compreender a experiência única de um participante nessa mesma situação (ROTH et al, 2004). Wenger (1998, p.149), por sua vez, afirma que a formação de uma CP é também a "negociação de identidades". Para ele, identidade e prática passam a ser as unidades de análise: uma torna-se o 'espelho' da outra. Desse modo, esse autor estabelece uma forma de análise por meio da caracterização da prática e o seu reflexo na identidade.

O engajamento na prática confere diversas experiências de participação, e algumas dessas experiências de participação, por serem consideradas importantes pela CP, são reificadas por ela. A identidade na prática é produzida como uma experiência vivenciada de participação em uma determinada comunidade. A identidade forma-se na sobreposição de eventos de participação e reificação através dos quais a experiência dos participantes e sua interpretação social se revelam. A identidade é construída a partir da negociação de significado sobre a experiência de participação e a sua projeção na realidade.

Muitas das formas de participação dos membros do ENFOPLI podem ser consideradas importantes pela comunidade. Por meio da construção e negociação do significado, muitas experiências de participação podem ser materializadas, seja pela linguagem própria que possa ser desenvolvida, seja pelos documentos e instrumentos que possam ser viabilizados. Essa materialização da participação não revela somente a prática dessa comunidade, mas também a sua identidade como um grupo. A identidade na prática é, portanto, definida socialmente, não apenas porque é materializada (reificada) no discurso social de cada um dos participantes ou da CP como um todo, mas também porque, de modo individual, a

identidade revela-se no produto de uma experiência de participação em determinadas comunidades (WENGER, 1998).

O ENFOPLI, certamente, possui sua identidade revelada na prática dos formadores de professores que o compõem, porém cada membro desse grupo carrega a sua identidade própria e única, constituída pela experiência única de participação, construção de significado e reificação no próprio ENFOPLI e fora dele.

Para Wenger (1998), as formas de pertencimento a uma CP podem revelar a sua identidade como uma forma de competência. Em outras palavras, as dimensões de competência na prática - o quão competentes a CP e seus membros individualmente são para engajar-se mutuamente, empreender iniciativas conjuntas e compartilhar o repertório de uma CP - tornam-se também dimensões da sua identidade, ou seja, também revelam a sua identidade. De maneira individual, tais dimensões da competência se definem entre um participante em relação à comunidade toda. No que se refere à prática, "compreendemos quem somos pelo que reconhecemos como sendo familiar, compreensível, útil, negociável"¹⁰¹ e não pelo o que não nos parece familiar, pelo que é incompreensível, não tem utilidade ou não pode ser negociado (WENGER, 1998, p.153). Em outras palavras, os participantes de uma CP se identificam com tudo aquilo que os remeta a alguma forma de pertencimento.

Vivenciar uma sucessão de modos de participação faz com que as identidades dos participantes formem trajetórias tanto dentro como fora da realidade das CPs. Para Wenger (1998, p.154), o termo trajetória remete à idéia de movimento contínuo, que "conecta o passado, o presente e o futuro". Segundo o autor, podemos distinguir diversos tipos de trajetórias em uma CP, contribuindo para a formação de diferentes tipos de identidade, assim como para a sua transformação, considerando-se a sua temporalidade. A trajetória periférica pode garantir o acesso à CP e à sua prática de maneira significativa o suficiente para contribuir para a formação da identidade de determinado participante. A trajetória assumida pelos novatos procura por participação plena na prática da CP, investindo sua identidade em participação futura. A trajetória dos participantes plenos não deixa de evoluir com a prática da CP e auxilia na renegociação de sua identidade. Há também as trajetórias limítrofes, que transpõem a própria CP, unindo-a a outras comunidades. O

¹⁰¹ In practice, we know who we are by what is familiar, understandable, usable, negotiable (Tradução nossa).

desenvolvimento de novas relações e novos posicionamentos pode ocasionar a formação natural de trajetórias que podem levar determinados participantes para fora da CP.

Wenger (1998) reconhece que podem ocorrer tensões e conflitos específicos entre indivíduos e coletividades, entre os recursos e demandas do grupo e as aspirações individuais dos membros de uma CP. Mas por outro lado, haverá também casos em que o desenvolvimento individual e o social possam se fortalecer um no outro. Para o autor, a identidade na prática se forma na relação dialógica entre a participação e a reificação, em negociação constante. À medida que os membros vivenciam diferentes formas de participação, suas identidades formam trajetórias,¹⁰² tanto dentro como fora das CPs de que participam.

Dessa maneira, a identidade de uma CP é mais do que uma simples trajetória unitária e fragmentada, pois deve ser compreendida como o nexos, a ligação de relações de multiadesão, ou de adesão a diversas comunidades. Pertencer a diversas CPs, e comportar-se de forma diferente em cada uma delas (membros plenos em umas, periféricos em outras) faz que os participantes construam diferentes aspectos de si mesmos, ganhando múltiplas identidades. Algumas CPs se tornam importantes; outras, nem tanto. É na harmonização desses diferentes modos de adesão às diferentes CPs que se dá o processo de formação de parte da identidade dos participantes.

2.7 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ATRAVÉS DA PARTICIPAÇÃO EM COMUNIDADES DE PRÁTICA

O desenvolvimento profissional ou aprendizagem de professores envolvidos em comunidades tem sido alvo de pesquisas recentes, mas há ainda um longo caminho para se caracterizar as atividades, as interações e dinâmicas específicas que tornam as comunidades profissionais fontes para a aprendizagem

¹⁰² Wenger (1998) adota o termo trajetórias de participação para referir-se ao aspecto pessoal do desenvolvimento da identidade, pois para ele a identidade é fundamentalmente temporal; seu desenvolvimento é constante e sua temporalidade é mais complexa que a noção linear de tempo. A identidade é também definida a partir da interação de múltiplas trajetórias convergentes e divergentes.

do professor e inovação na prática pedagógica (WILSON; BERNE, 1999). É ainda recente a adoção do conceito de CPs para designar a aprendizagem coletiva que acontece em ambientes profissionais, pois a tarefa de ensinar ainda é vista de modo individualizado.

O formador de professores muitas vezes conta com poucos espaços para desenvolver-se profissionalmente. Sua formação geralmente ocorre de forma isolada, não contando com a troca de experiências baseadas na prática ou em um maior engajamento profissional e político pela classe. Muitas vezes envolvido em atividades tanto na graduação como na pós-graduação, não conta com tempo, disponibilidade e disposição para formar-se continuamente. Pode envolver-se com a continuidade de seus estudos e formação em pós-graduação, como em um mestrado ou doutorado na área. Muitas vezes a participação em projetos (inter)institucionais, reuniões de grupos de estudo, de colegiados de curso ou eventos na área de formação passam a ser suas fontes ou contextos de aprendizagem e formação continuada, divulgação de trabalhos e contato com outros colegas formadores.

Os tradicionais modelos de formação de professores geralmente não consideram a formação profissional ou a aprendizagem - a formação do conhecimento de formadores de professores - como advinda da participação em CPs. Alguns tomam professores - e seus formadores - como aprendentes passivos e, muitas vezes, não consideram suas necessidades específicas ou experiência adquirida. Faz-se necessário desenvolver a competência para a colaboração e "abandonar a concepção individualista e isolada da profissão" (MEIRINHOS, 2006, p.61)¹⁰³. Da mesma forma pondera Riding (2001), para quem o desenvolvimento profissional de professores (e de seus formadores) não pode ser mais concebido como uma 'visita' esporádica de professores vindos de fora da esfera de atuação profissional do grupo, mas como algo de que os professores participem ativamente, adquirindo habilidades e conhecimento que possam ser utilizados em suas práticas. Sabe-se que os professores adotam práticas que se mostram eficazes aos seus

¹⁰³ Para Meirinhos (2006), a colaboração visa a atuação conjunta e comprometida com determinados objetivos, o intercâmbio de informação e a partilha de idéias e de recursos. É dependente de uma interação e relacionamento positivos e de valores como a confiança, responsabilidade e respeito mútuo. Em outras palavras, a atividade colaborativa pressupõe a construção de uma realidade partilhada, vinculada a uma dinâmica relacional, onde são fundamentais os processos reflexivos, de resolução de problemas e de controle da aprendizagem. A atividade coletiva também não se pode separar da aprendizagem individual, na medida em que a auto-aprendizagem é o suporte da

contextos particulares de ação. Desta forma, mais atenção deve ser dada às práticas e às metodologias que se tornam apropriadas às comunidades locais destes profissionais (NISHINO; WATANABE, 2008; CANAGARAJAH, 2006).

Para Wenger (1998), à medida que as pessoas se engajam durante um período de tempo considerável em atividades contínuas interdependentes, a aprendizagem passa a fazer parte da mudança na participação destas pessoas na transformação de suas próprias práticas. A partir desta perspectiva, não se procura distinguir diferentes tipos de aprendizagem, pois apesar da diferença entre as iniciativas de aprendizagem (escola, prática diária), a aprendizagem será sempre uma faceta das comunidades de prática que a compõem (WENGER, 1998).

Para Little (2002), se comunidades de professores são capazes de viabilizar a aprendizagem, esta deve manifestar-se na prática pedagógica de seus participantes. Ao adotarmos esta concepção de aprendizagem, acreditamos que para se caracterizar os modos como uma comunidade profissional oferece oportunidades para a aprendizagem ou desenvolvimento profissional a seus participantes, torna-se necessário que se observe sistematicamente os eventos e suas atividades, na busca por evidências de tais oportunidades, e através do tempo, se possa traçar a trajetória de aprendizagem. Ao mesmo tempo, esta metodologia de pesquisa requer comprometimento com o foco que inclua a todos os participantes de modo equivalente, como se cada um contribuísse de igual forma para as diferenciações de poder, influência, e o valor de cada um e dos outros participantes.

A prática da comunidade torna-se conhecida e compartilhada à medida que se mostra como seus membros, durante suas interações uns com os outros e com o ambiente material, transmitem e constroem representações particulares da prática (LITTLE, 2002). Torna-se necessário fazer uso de um leque maior de dados, muitos deles existentes na contextualização e na análise da progressão histórica de uma CP¹⁰⁴. Esta autora afirma ainda que a análise de partes selecionadas de um corpus maior pode ser um bom começo.

aprendizagem colaborativa.. Em CPs as relações são mais fluídas e menos determinadas.

¹⁰⁴ Little (2002) trata das limitações no uso de fragmentos conversacionais na investigação de questões referentes à atividade humana e à aprendizagem, não descartando as limitações na disponibilidade do contexto para a interação entre os participantes, assim como o risco da má- interpretação da interação por parte do pesquisador. Há que se considerar as limitações quando do registro do dado, como quando alguma tomada importante que não é captada pela câmera ou gravador. A autora questiona também o risco de a análise das interações limitar-se ao nível de conhecimento do pesquisador sobre o conteúdo e organização das conversações ou trocas de informação que estão em estudo.

Hodges, (1998) afirma que a aprendizagem não é mais considerada construção do conhecimento (o que se aprende), mas é compreendida por meio da análise da participação (em quem a pessoa se transforma¹⁰⁵). A unidade de análise deixa de ser o contexto individual, a aprendizagem de habilidades ou o desenvolvimento de entendimentos individuais somente e passa também a tratar do contexto da comunidade e como este propicia o desenvolvimento do sentido de pertencimento¹⁰⁶, assim como o reconhecimento da melhoria das habilidades de seus participantes. Esses dois fenômenos fazem parte do mesmo processo, no qual o primeiro motiva, modela e dá sentido ao último (WENGER, 1998).

A aprendizagem passa a envolver, portanto, a participação em uma CP, e esta não se refere somente a momentos de engajamento local em certas atividades com determinadas pessoas, mas a um processo mais abrangente que torna as pessoas participantes ativas nas práticas de determinada comunidade, assim como na construção da sua identidade (WENGER, 1998). A aprendizagem (ou desenvolvimento profissional) se dá, portanto, com o movimento dos participantes de uma CP - de novatos e/ou periféricos a participantes plenos e/ou centrais, assim como o movimento inverso, como o de participantes plenos, que assumem posições mais periféricas dentro da comunidade, permitindo que outras gerações de participantes assumam posições mais centrais. Para Wenger (1998), a comunidade e seus participantes se apropriam da contribuição de todos, em um vai e vem de gerações, promovendo a identificação e a negociação de significados¹⁰⁷.

¹⁰⁵ Mateus (2005) lembra a pluralidade do conceito de transformação a partir das leituras do conceito Vygotskiano de internalização e externalização. Para Davydov, transformação significa a mudança de um objeto internamente, tornando evidente a sua essência e alterando-a. Lave e Wenger utilizam a metáfora da participação periférica legítima; Rogoff, o conceito de apropriação; e Engström, o de ciclos expansivos. Para estes pesquisadores, transformações são movimentos horizontais de participação, de envolvimento ativo, de transposição de fronteiras.

¹⁰⁶ O pertencimento é o caráter psicológico da definição de CPs, segundo Wenger (1998).

¹⁰⁷ Wenger (1998) associa à identificação conceitos que focalizam a energia social, como inclusão e exclusão, comprometimento, afinidade, diferenciação, fidelidade, solidariedade, companheirismo, estereótipos, trajetórias paradigmáticas, confiança, histórias compartilhadas, definição de limites, aceitação, inspiração, histórias de identidade, e assim por diante. Ao conceito de negociação de significados se associa o que se entende por acesso a informação, consideração de outras perspectivas, explicitação de razões, criação de políticas organizacionais e processos mais transparentes, procura por controle, solicitação de contribuições, definição de direitos individuais, centralização ou distribuição de autoridade, negociação e reforço de padrões compartilhados, abertura de processos de decisão, argumentação, compartilhamento de responsabilidades, confrontação, votação, desafio aos limites, e assim por diante.

2.8 A PRÁTICA - OU A REFLEXÃO SOBRE ELA - E A SUA RECONSTRUÇÃO COMO FORMAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO FORMADOR DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Reconhecendo a prática como elemento formador da identidade de uma CP e também como elemento motivador (ou não) para participação e engajamento dos membros de uma CP, consideramos importante o pensamento de Celani (2006, p.37), que reforça a ideia de que o formador de professores deve envolver-se na aprendizagem "criativa e reconstrutiva e não reprodutiva e circular". Neste sentido, Ortenzi (2007a, p.20) sugere que a capacitação docente do professor, e por extensão, a do formador de professores de línguas, deve procurar basear-se na reconstrução da prática, "na ponderação sobre os dilemas daí emergentes, na resolução de tensões, na reorganização de seu trabalho." É nessa prática que reside o "potencial de aprendizagem" e o desenvolvimento do formador e da formação de professores como um todo. Para a autora, conceber o desenvolvimento de formadores de professores de LI a partir da premissa apontada acima por Celani (2006), requer dos formadores novos modos de organizar seu trabalho, bem como o fortalecimento de sua identidade como tal. O ENFOPLI surge, desse modo, como uma ferramenta, um meio que a comunidade maior de formadores de professores de LI do Paraná possui para promover tal forma de desenvolvimento profissional.

A visão de formação orientada pela perspectiva sociocultural de aprendizagem prepara os futuros professores para participar da prática educacional de modo contínuo e competente. É diferente da perspectiva cognitiva, que considera a aprendizagem como aquisição de conhecimento e habilidades cognitivas como bens transferíveis. A perspectiva sociocultural muda o foco para as atividades e para o processo de se tornar um membro de uma comunidade, tratando a aprendizagem como um processo construtivo, situado social e culturalmente. A participação é utilizada como uma metáfora para caracterizar a aprendizagem, que também está ligada à formação da identidade. Aquele que aprende deve por si ser capaz de compreender e dar significado ao conteúdo da aprendizagem.

Tornar-se um participante mais central não é somente uma questão de adquirir conhecimento e habilidades, implica também tornar-se um membro de uma CP. Isso requer que as pessoas se reconheçam como membros e se

responsabilizem por suas ações, incluindo o uso do conhecimento e das habilidades, ou seja, o domínio da CP (WENGER, 1998). O processo de aprendizagem requer, portanto, uma mudança na identidade pessoal, de forma que o participante se apresente aos outros e a si mesmo. Dessa maneira, a partir da perspectiva sociocultural, tornar-se um formador de professores significa desenvolver uma identidade profissional. Este processo envolve o desenvolvimento de um modo de interpretação que avalie a educação e a si mesmo como sujeito inserido nessa prática educacional (DAM; BLOM, 2006).

Tendo estabelecido a corrente teórica utilizada neste estudo, passamos agora a contextualizar o ENFOPLI, sua emergência, seu desenvolvimento, suas formas de interação e as negociações de significados sobre sua prática que têm sido reificadas em suas ferramentas e objetos, estabelecendo seu domínio.

3 CONTEXTUALIZANDO O ENFOPLI

There's a need for community building within a teacher education continuum (RENSHAW, 2002)¹⁰⁸.

Objetivando compreender como se dá o desenvolvimento profissional continuado de formadores de professores de inglês, na perspectiva de aprendizagem como participação em CPs, neste capítulo procuramos contextualizar o ENFOPLI, resgatando sua emergência e seu desenvolvimento dentro da comunidade maior de formadores de professores de LI do Paraná. Suas formas de interação - presencial e a distância - são descritas nos eventos anuais e no *e-group*, assim como os artefatos já constituídos a partir do compartilhamento de práticas.

Os dados foram obtidos nos relatórios oficiais de cada evento presencial disponibilizado aos membros na página do *e-group*¹⁰⁹; anotações pessoais; levantamento das interações *online* anuais, disponibilizada no *e-group* da comunidade; informações constantes na página eletrônica do grupo, criada em 2007¹¹⁰; e reificações¹¹¹ do domínio e prática da comunidade constantes do livro¹¹² e de artigos publicados sobre a comunidade, mencionados adiante.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA DE CUNHO ETNOGRÁFICO NESTE ESTUDO

Adotamos os construtos metodológicos da pesquisa antropológica pois, utilizando-se da etnografia (WENGER, 1998), procuramos nos abrir para o

¹⁰⁸ A construção de comunidades é uma necessidade dentro do processo de desenvolvimento pedagógico (RENSHAW, P. Learning and Community. **Australian Educational Researcher**, v.29, n.2, p.1-13, 2002).

¹⁰⁹ Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com/group/enfopli/>>. Acesso em: 10 dez. 2007.

¹¹⁰ Disponível em: <<http://br.geocities.com/enfopli/left.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2008.

¹¹¹ Wenger (1998) utiliza o termo reificação como parte do processo de aprendizagem em uma CP. Trata-se da realização de um empreendimento conjunto, fruto da negociação de significados em uma CP, permitindo a criação de artefatos utilizados na prática diária e que passam a compor o domínio da CP.

¹¹² ENFOPLI Construindo uma Comunidade de Formadores de Professores de Inglês, organizado por Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Telma N. Gimenez. Londrina: ArtGraf, 2005.

novo e o inesperado, tratando de forma não previamente estabelecida as diferentes formas de compreensão do senso comum, dos significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências (COHEN; MANION; MORRISON, 2000) em contextos coletivos como o de uma comunidade de prática (LAVE, 1988), mesmo contrariando a determinada ortodoxia na pesquisa, que demanda que esta seja construída considerando-se resultados previamente estabelecidos, como previne Hodgkinson (2004).

Acreditamos que a interpretação da cultura do contexto pesquisado implica envolvimento e proximidade desse contexto. Para Bogdan e Biklen (1994), é preciso fazer parte da sociedade pesquisada para que sejam desvelados seus hábitos e costumes, seus modos de vida e suas próprias interpretações como comunidade. A descrição registra os dados apreendidos e exige a "habilidade da expressão escrita para descrever pessoas, situações, ambientes, depoimentos, diálogos", reconstruídos na íntegra pelo pesquisador ou em transcrições literais (OLIVEIRA; GOMES, 2005).

O pesquisador etnográfico procura analisar seus dados de forma indutiva, ou seja, não coleta dados com a finalidade de confirmar hipóteses anteriormente elaboradas. Procura perceber as questões mais importantes, formular hipóteses e conceitos, utilizando um plano de trabalho aberto e flexível, o que lhe permite rever as técnicas de coleta de dados, os instrumentos e os referenciais teóricos adotados. Esta 'abertura ao novo' propicia a descoberta de novos conceitos, relações, novas formas de compreensão da realidade. Pode gerar encaminhamentos ou novos conhecimentos, disponibilizar ao pesquisador vários significados do fenômeno estudado, permitindo-lhe estabelecer novas relações, experiências e o surgimento de novas teorias e avanços no conhecimento.

As pessoas agem de forma deliberada, intencional e criativa, construindo seus próprios entendimentos acerca das situações vividas, e a pesquisa qualitativa procura compreender, de forma contextualizada, a experiência humana a partir dos significados que as pessoas atribuem ao seu modo de agir (COHEN; MANION; MORRISON, 2000).

Uma CP trata sim de pessoas que trazem na bagagem uma formação específica e individual construída cultural, histórica e socialmente, mas que agora fazem parte de um contexto social mais abrangente, que aborda as diferentes formas de participação e engajamento destas mesmas pessoas em

relação à determinada iniciativa compartilhada. Esta iniciativa compartilhada depende diretamente da construção de significado individual que cada pessoa venha a formar sobre a mesma.

Gee (2005) afirma que o mais importante processo humano é justamente a construção de significado e que toda pesquisa social inicia-se a partir do que alguma coisa pode significar a alguém. Esta 'coisa' pode ser um objeto, uma palavra, um lugar, uma pessoa, uma atividade. A partir do estudo dos significados construídos - isto implica tratar do crescimento local e global, da manutenção e transformação das convenções sociais - nós podemos então estudar as formas de adesão em termos de prática, crenças, ideologia, organização e engajamento que se formam e que sustentam estas tentativas de construção de significado.

A pesquisa etnográfica pode oferecer importante contribuição para a análise do processo educacional, mais especificamente dos problemas da prática (COHEN; MANION; MORRISON, 2000). Com esta afirmativa também concorda Lave (1996a, p.32), para quem a pesquisa etnográfica tem-se mostrado "uma boa tentativa para se compreender a aprendizagem como parte da prática", principalmente se focalizarmos a especificidade da mudança na participação em práticas em mudança, especialmente nas condições e formas de participação em mudança. Parte-se da relação dialógica entre sujeito (participante de uma CP) e o coletivo, que sustenta que mesmo em se tratando de elementos contraditórios, ambos se completam e não podem ser teorizados de forma independente. Dessa forma, a participação periférica legítima sempre envolverá a transformação da comunidade, o que inclui a transformação de seus membros. Trata-se de um processo constante de transformação e pertencimento a uma comunidade que, por sua vez, transforma-se e passa a pertencer a seus participantes (LEE; ROTH, 2003).

Little (2002) complementa que, para revelarmos o significado e as consequências de uma comunidade profissional, temos de prestar atenção constante ao que seus participantes dizem e fazem, além do local e contexto institucional, assim como à história do trabalho dos professores (no caso, os formadores do ENFOPLI). A autora também reconhece a ambiguidade inevitável que existe em toda interação. Para tanto, sugere que o pesquisador se conforme com o

que denomina "acesso incompleto à prática", objeto da pesquisa (LITTLE, 2002, p.934)¹¹³.

Em uma palestra em Portugal em 2007¹¹⁴, Wenger afirmou que em CPs não existe uma metodologia fixa para se detectar a aprendizagem, pois a ferramenta de conhecimento fundamental é a observação, a partilha de casos de sucesso. O papel de disseminação torna-se importante porque a melhor forma que temos de aprender é partilhando os exemplos e as histórias de aprendizagem.

Para Wenger (1998), quando o processo de aprendizagem funciona bem, a comunidade é o local onde os indivíduos podem realmente descobrir e expressar quem são, dando sua contribuição única. Em outras palavras, sabemos que o que define a manutenção de uma CP é a sustentabilidade do engajamento mútuo no desenvolvimento em conjunto de determinada iniciativa, visando compartilhar a aprendizagem significativa. Nas palavras de Wenger (1998, p.86), comunidades de prática são "histórias de aprendizagem compartilhadas"¹¹⁵. Desta forma, para os participantes torna-se relevante a comunicação de suas experiências, para que todos possam aprender em conjunto com elas, em um contexto de prática. Portanto, para se caracterizar como uma comunidade profissional pode oferecer oportunidades para seus participantes aprenderem (ou não), torna-se necessário observar sistematicamente os eventos e suas atividades, na busca por evidências de tais oportunidades, e através do tempo, procurar por evidências da trajetória de aprendizagem. Ao mesmo tempo, esta metodologia de pesquisa requer comprometimento com o foco que inclua a todos os participantes de forma equivalente, como se cada um contribuísse de igual forma para as diferenciações de poder, influência, e o valor de cada um e dos outros participantes.

Cumprir dizer que, por mais impessoal e descritivo que procurem ser, os relatos e as descrições deste estudo não estão livres dos efeitos da participação desta pesquisadora na trajetória do ENFOPLI, revelados na interpretação a partir da observação participante neste estudo etnográfico (COHEN; MANION; MORRISON, 2000).

¹¹³ "researchers must thus also content with the problem of incomplete Access to the practice in question" (Tradução nossa).

¹¹⁴ Palestra proferida por Etienne Wenger aos participantes da comunidade Equal, em Lisboa, Portugal, em junho de 2007. Disponível na EQUAL Newsletter n.2, jun. 2007 em: Disponível em: <http://www.principioativo.com/equal_news/junho07_foco/emfoco.htm>. Acesso em: 08 set. 2008.

¹¹⁵ Shared histories of learning

Ao descrever e analisar a trajetória da comunidade ENFOPLI, resgataremos sua história por meio da análise de seus eventos presenciais anuais (de 2003 a 2007), suas formas de interação (entre março de 2003 a dezembro de 2007), seus artefatos já produzidos, na tentativa de compreender como os formadores de professores de LI do Estado do Paraná procuram identificar os pontos problemáticos na formação dos professores de língua inglesa, construir coletivamente soluções possíveis para os pontos problemáticos identificados, discutir possíveis diretrizes pedagógicas para a formação de professores de inglês em nível pré-serviço e propor sugestões para encaminhamento das questões levantadas, além de "possibilitar o diálogo constante e permanente entre as IES das redes pública e privada do Estado do Paraná" (objetivos do ENFOPLI, quando da sua emergência)¹¹⁶.

3.2 INTERAÇÕES PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA NO ENFOPLI

Nesta seção procuramos identificar como se dá a participação presencial e a distância na comunidade - o primeiro objetivo específico deste estudo¹¹⁷, destacando quais atividades caracterizam a participação presencial e a distância.

Os eventos presenciais acontecem anualmente com objetivo de promover diálogo entre formadores de professores das IES do Paraná e estimular a troca de conhecimentos e colaboração em projetos conjuntos. Esses eventos se mostram como marcos, pois seus relatórios, analisados neste trabalho¹¹⁸ indicam o que ficou acordado, assim como as ações comprometidas a serem desenvolvidas durante o ano seguinte.

¹¹⁶ ENFOPLI - Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/enfopli/index.php?content=historico.htm>>. Acesso em: 20 out. 2006.

¹¹⁷ Vide quadro na introdução deste estudo.

¹¹⁸ Relatórios pessoais analisados dos eventos (I ao V), relatórios oficiais de cada evento presencial disponibilizados ao grupo na página do *e-group* <http://br.groups.yahoo.com/group/enfopli/>, anotações pessoais, notas sobre o II ENFOPLI, disponíveis em <<http://br.groups.yahoo.com/group/enfopli/files/>>. Acesso em: 29 out. 2007. Informações constantes na página eletrônica do grupo criada em 2007. Disponível em: <<http://br.geocities.com/enfopli/left.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2008, e livros e artigos publicados sobre a comunidade, dentre eles o livro ENFOPLI Construindo uma Comunidade de Formadores de Inglês, organizado por Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Telma N. Gimenez, em 2005 (Londrina: ArtGraf).

3.2.1 O ENFOPLI Modalidade Presencial

O ENFOPLI emerge da vontade de seus formadores de "promover diálogo entre formadores de professores das IES do Paraná e estimular a troca de conhecimentos e colaboração em projetos conjuntos"¹¹⁹. Os eventos presenciais acontecem anualmente, geralmente em dia anterior ao EPLE (Encontro de Professores de Línguas estrangeiras), evento anual de caráter estadual promovido pela APLIEPAR¹²⁰, que reúne grande número de professores. O ENFOPLI tem se beneficiado deste calendário, visto que muitos professores e formadores obtêm dispensa de suas atividades em suas IES para comparecerem ao EPLE.

Até a presente data foram seis os eventos organizados:

- 1º Encontro: 28 e 29 de março de 2003, em Curitiba, com 67 formadores de 34 instituições;
- 2º Encontro: 12 de novembro de 2004, em Foz do Iguaçu, reunindo 30 formadores, de 18 diferentes organizações e IES;
- 3º Encontro: 06 de outubro de 2005, em Maringá, com 35 participantes de 15 IES;
- 4º Encontro: 22 de outubro de 2006, em Londrina, com 38 participantes de 15 IES;
- 5º Encontro: 18 de outubro de 2007, em Curitiba, com 31 participantes de 15 diferentes instituições.
- 6º Encontro: 01 de outubro de 2008, em Ponta Grossa, com 31 formadores de 11 instituições paranaenses¹²¹.

¹¹⁹ Relatório do I ENFOPLI. Disponível em: <<http://br.geocities.com/enfopli/>>. Acesso em: 12 fev. 2008.

¹²⁰ Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná. Criada em 1986, objetiva congregar os professores e inglês (Língua, Prática de Ensino, Literaturas e disciplinas afins) do Estado do Paraná, promover a aproximação entre seus associados e representar suas aspirações junto aos órgãos culturais dos setores público e privado; defender seus direitos e prerrogativas, proporcionando-lhes condições de trabalho condizentes com a sua atuação na sociedade; promover o aprimoramento profissional através da realização de cursos e eventos, isoladamente ou em conjunto com outras entidades e promover intercâmbio e convênio com entidades nacionais e estrangeiras. Disponível em: <<http://www.apliepar.com.br>>. Acesso em: 13 maio 2008.

¹²¹ O movimento do ENFOPLI em 2008 não faz parte do corpo de análise deste estudo.

Relataremos a seguir cada evento presencial da comunidade e as interações *online* subsequentes, na tentativa de resgatar a evolução do ENFOPLI, assim como as relações que nele têm-se estabelecido, caracterizando assim os movimentos da comunidade com o passar dos anos: de seu início, em abril de 2003, a dezembro de 2007. Acreditamos que uma CP proporciona sempre uma série de oportunidades de formação profissional, e como lembram Wilson e Berne (1999), se tal alegação procede, tais oportunidades devem ficar evidentes nos encontros programados dos quais seus membros participam¹²².

3.2.1.1 O I ENFOPLI

A proposta do primeiro evento presencial era promover debates sobre as diretrizes curriculares para os cursos de Letras que seriam lançadas em um futuro próximo, assim como "mapear" a condução da formação dos professores de inglês nas IES paranaenses (ANEXO A). Cartas-convite foram enviadas a cada instituição de Ensino Superior do Estado do Paraná (doravante IES) que oferecia cursos de Letras-Inglês. O evento subsidiava a participação de um professor de cada instituição, sendo ele de Língua ou Literatura Inglesa ou de Prática de Ensino.

Buscava-se formar uma comunidade integrando os diferentes cursos de Letras-Inglês e Letras Português-Inglês e possibilitar o "diálogo constante e permanente entre as várias IES da rede pública e privada do Estado do Paraná" (ANEXO B). Ao chegarem no dia anterior ao evento, os formadores receberam instruções para a montagem dos painéis sobre o que ofereciam os cursos de Letras LI das instituições que representavam. Posteriormente, os painéis (27 no total) foram visitados pelos grupos organizados, os quais identificaram as diferentes alternativas utilizadas pelas IES na formação de professores de LI, discutidas em plenária posteriormente.

¹²² Dados obtidos nos relatórios oficiais de cada evento presencial disponibilizados ao grupo na página do *e-group* <<http://br.groups.yahoo.com/group/enfopli/>>, anotações pessoais, levantamento das interações *online* anuais, disponibilizadas nesta mesma página eletrônica, informações constantes na página eletrônica do grupo criada em 2007 (<<http://br.geocities.com/enfopli/left.htm>>), acessada em abril de 2008, e livros e artigos publicados sobre a comunidade, dentre eles o livro ENFOPLI Construindo uma Comunidade de Formadores de Professores de Inglês, organizado por Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Telma N. Gimenez, de 2005 (Londrina: ArtGraf).

As apresentações dos cursos de Letras do Estado serviram de pano de fundo para o grupo colocar em prática os objetivos desse primeiro evento: identificar os pontos problemáticos na formação dos professores de língua inglesa; construir coletivamente soluções possíveis para os pontos problemáticos identificados; discutir possíveis diretrizes pedagógicas para a formação de professores de inglês em nível pré-serviço; propor sugestões para encaminhamento das questões levantadas¹²³.

No primeiro dia do evento, as palestras trataram do perfil do professor de inglês da rede pública e das propostas da Secretaria Estadual de Educação (SEED) para a formação continuada dos professores estaduais de ensino médio e fundamental, visto que o governo acabava de mudar e muito se perguntava sobre a continuidade e possível proposição de novos programas. A representante da Secretaria de Educação apresentou algumas mudanças pontuais, como a preferência por programas de formação de professores que privilegiassem a pesquisa.

O segundo dia do evento foi dedicado às Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Letras e para a formação inicial de professores para a educação básica, como orientadoras das reformulações curriculares das licenciaturas em Letras-Inglês. Os participantes tiveram a oportunidade de discutir os principais pontos das diretrizes, i.e., perfil do formando, competências e habilidades sugeridas, avaliação, bem como a relação teoria e prática no processo de formação inicial de professores de língua inglesa. Outro aspecto bastante discutido foi o rompimento da dicotomia teoria X prática, comprometendo todos os professores do curso de Licenciatura em Letras a tratar de ambas questões em suas aulas. Portanto, nas aulas de LI, a prática se realizaria no uso da própria LI em sala de aula, considerando formadores todos os professores dos cursos de Letras (tanto os de Prática de Ensino assim como os de línguas).

As questões-chave propostas pelos participantes foram discutidas a seguir, organizadas por grupos temáticos. Houve também uma pausa para a leitura, reflexão e discussão do livro *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*, de autoria de Francisco Imbernon¹²⁴. A última plenária

¹²³ Relatório do I ENFOPLI. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/enfopli/>>página eletrônica do IV ENFOPLI, UEL, Londrina-PR.

¹²⁴ Imbernon, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para Mudança e a Incerteza**. São

trouxo as sugestões para futuras ações do grupo, que foram: a realização de outro evento; a formação de um *e-group*; o compromisso com a participação individual em eventos da área, com a troca de bibliografia e com a discussão regionalizada a partir dos NAPs, por meio da realização de pequenos eventos, articulando professores da rede e professores formadores. Os participantes também se comprometeram a revisar, com seus colegas em suas instituições, o currículo do Curso de Letras com base nas Diretrizes.

3.2.1.2 O II ENFOPLI

Além de avaliar o desenvolvimento da comunidade em seu primeiro ano de vida, o II ENFOPLI¹²⁵ teve como objetivos: possibilitar o diálogo entre as várias IES das redes pública e privada do Estado do Paraná envolvidas com a formação de professores de inglês; trocar informações e perspectivas a respeito dos currículos dos cursos de Letras; e discutir questões referentes às relações institucionais e à formação de professores de inglês no Paraná.

Durante as sessões plenárias, foram debatidas as propostas dos currículos dos cursos de Letras, bem como o atraso em suas reformulações. Apresentaram-se propostas de aumento de carga horária de língua inglesa em alguns cursos, além de uma formação mais livre e flexível, com disciplinas optativas. Debateu-se a importância da formação para a prática pedagógica desde o início do curso e o que poderia ser viabilizado por meio de projetos de ensino e pesquisa. Dentre os vários pontos discutidos, destacaram-se (1) a necessidade de a teoria estar diluída nas disciplinas dos cursos existentes e a possibilidade do diálogo entre elas; (2) a diversidade nas licenciaturas, que são oferecidas na modalidade dupla e/ou única; (3) a preocupação em se formar um usuário competente da língua e não um professor; (4) a inferioridade da carga horária de língua inglesa se comparada à de língua portuguesa; (5) as reformulações em função das Diretrizes Curriculares (se ora Letras ora Formação de Professores); (6) a redução da carga horária de literaturas; (7) o oferecimento de disciplinas ou de módulos; (8) a necessidade de se

Paulo: Cortez, 2001.

¹²⁵ O II ENFOPLI contou com o apoio do Conselho Britânico e da Embaixada Americana, que subsidiaram parte das passagens e alimentação, assim como da Fundação Araucária, que subsidiou a acomodação para o dia do evento.

formar pesquisadores e educadores e (9) questionamentos entre pesquisa, ensino e extensão nas universidades.

O perfil dos egressos também foi discutido, a partir da constatação de que muitos profissionais não chegam seguros ao mercado profissional, o que resulta na adaptação às condições pré-estabelecidas e incapacidade de dar conta das questões educacionais que norteiam a profissão.

Constatou-se que não existe sistematização no acompanhamento da inserção do novo profissional no mercado de trabalho. Discutiu-se também a necessidade da existência e padronização de testes para avaliar os egressos. Foram apresentados dois testes que estão sendo propostos para avaliação de professores de inglês no Brasil: o TKT (*Teaching Knowledge Test*)¹²⁶ e o TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa)¹²⁷.

No que se refere à prática de ensino no curso de Letras e a relação entre IES e escolas, foi levantada a experiência americana das Escolas de Desenvolvimento Profissional - PDS (TEITEL, 2003)¹²⁸ - e como este projeto de parceria entre escolas e universidade pode oferecer contribuições importantes para a reformulação de programas que procuram integrar a formação inicial e a formação continuada de professores.

Os encaminhamentos sinalizavam para a realização de ENFOPLIs regionais por meio dos NAPs das IES envolvidas e a participação nas discussões sobre currículos junto à SEED-PR.

¹²⁶ TKT - Teaching Knowledge Test - Universidade de Cambridge - ESOL Examinations. Exame aplicado em nível mundial. Testa a habilidade de professores para ensinar a LI a falantes de outras línguas. Oferecido em três módulos (língua e formação para ensino/aprendizagem de línguas; planejamento de aulas e uso de recursos para o ensino de línguas; gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem). Disponível em: <<http://www.cambridgeesol.org/exams/teaching-awards/tkt.html>>. Acesso em: 13 maio 2007.

¹²⁷ TEPOLI - Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa. Faz parte de um conjunto de testes para as quatro habilidades. Criado para avaliar a proficiência oral de alunos de Letras/Língua Inglesa, tendo em vista a necessidade desses futuros professores ensinarem a habilidade oral nos níveis fundamental e médio em contexto Brasileiro. Consiste de uma interação verbal face a face entre examinado e examinador, no formato de uma entrevista. O teste trabalha com cinco faixas de proficiência, com notas que vão de 6.5 a 10.0. Fonte: Relato de evento. II ENFOPLI.

¹²⁸ PDS - Professional Development Schools - Escolas de Desenvolvimento Profissional - Tipo de parceria entre universidade e escola, cujo objetivo é promover reformas simultâneas dos programas da escola e os de formação de professores. Proporciona um espaço de formação inicial e continuada, permitindo ao aluno-professor redirecionar os conhecimentos oriundos da universidade, levando em conta o contexto de ensino específico no qual está inserido. Cria ambientes privilegiados para a recondução da prática de professores supervisores e colaboradores de forma também contextualizada. Disponível em: <<http://www.ncate.org/public/pdswhat.asp?ch=133>>. Acesso em: 13 maio 2008.

3.2.1.3 O III ENFOPLI

O III ENFOPLI objetivava fortalecer o grupo como uma comunidade, promovendo a "aproximação" dos formadores, visando à troca de conhecimentos e "estudos de viabilidade de projetos conjuntos" (Relatório do III ENFOPLI)¹²⁹.

O texto para leitura prévia "*Why learning communities, why now?*", de Patrícia Cross¹³⁰, serviu de pano de fundo para as discussões sobre a identidade do grupo. Discutiu-se a necessidade de se aprender a utilizar a comunidade e todas as suas ferramentas disponíveis para tentar resolver alguns dos problemas comuns referentes à formação de professores e tornar a comunidade relevante.

Foram levadas à discussão algumas das questões presentes na primeira publicação, *ENFOPLI - Construindo uma Comunidade de Formadores de Professores de Inglês*-descrito adiante - que seria lançado no dia seguinte, que seria o primeiro dia do EPLE 2005. Cada inscrito havia recebido anteriormente uma cópia do livro.

Os participantes, divididos em grupos, listaram as perguntas que tinham interesse em discutir durante o evento e, se faltasse tempo, compartilhar no *e-group* posteriormente. Questionou-se como poderia ser incluída na formação inicial de professores a questão da educação de jovens e adultos, de deficientes, assim como a educação infantil. Outro ponto discutido foi o conteúdo linguístico-comunicativo na disciplina de Língua Inglesa, assim como a questão da proficiência do futuro professor e sua avaliação. Essas questões foram recorrentes tanto neste evento como nas discussões no *e-group*, durante o ano seguinte. As relações colaborativas entre universidade e escola, a comparação entre o perfil acadêmico do profissional de letras e o perfil proposto pelo currículo, a importância dada pela sociedade à Língua Inglesa, assim como a necessidade (ou não) de testes de certificação linguístico-metodológica para professores foram também pontos de interesse naquele dia. A prática e a sua interpretação e assim como esta tem colaborado para o desenvolvimento da proficiência também teve seu espaço.

A questão estrutural dos cursos de Letras foi discutida a partir do número ideal de alunos em sala, as condições físicas das IES e o quanto tudo pode

¹²⁹ Relatório do III ENFOPLI, disponível em <<http://br.groups.yahoo.com/group/enfopli/files/>>. Acesso em: 29 out. 2007.

¹³⁰ Disponível em: <<http://www.maine.edu/pdf/CrossLC.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2008.

interferir no desenvolvimento de projetos de formação de futuros professores de LI. Questões do perfil do aluno de Letras -ingressante e egresso - assim como os parâmetros de sua competência linguística foram levantados como pontos influentes na formulação, aceitação e desenvolvimento de projetos institucionais.

A ação política dos órgãos que representam os professores foi lembrada, no sentido de se obter investimentos para o desenvolvimento de projetos que propiciem maior envolvimento dos futuros professores com as escolas, em uma relação de esforço coletivo.

Discutiu-se a criação de um banco de dados para que o trabalho dos participantes do ENFOPLI, a base de conhecimentos ou o domínio (como denomina Wenger, 1998), pudesse se tornar conhecido por um número maior de pessoas. Esses e os demais questionamentos levantados foram delegados à discussão posterior no *e-group*.

Em seguida, em formato pôster, foram apresentados os grupos ou projetos de pesquisa em andamento no Estado, vinculados à formação de professores. Os projetos envolviam (1) a formação continuada de professores de modo intrainstitucional; (2) a parceria entre universidade e escola como campo de atuação para futuros professores; (3) a relação específica de professores e alunos de estágio, sujeitos de pesquisa; (4) a identidade do professor envolvendo relações de etnia; (5) a questão da teoria e da prática na formação inicial do professor de LI; (6) o intercâmbio de experiências educacionais com outros países da América Latina, no que se refere a formação inicial e continuada de alunos e professores.

Os participantes debateram a possibilidade de criar e desenvolver projetos em conjunto, de forma interinstitucional, visto o exemplo desenvolvido e apresentado pelo NAP-UDEL, o Projeto ELIPE, que reúne pesquisadores da UEL, da FACCAR, da FAFICOP, da FAFIJAN e da FAFIMAN, que será relatado posteriormente neste capítulo.

As questões sobre as instituições de origem dos participantes, recebidas previamente por e-mail, direcionavam para as temáticas tratadas no evento e questionavam (1) o posicionamento destas frente à avaliação e ao acompanhamento de seus egressos; (2) as propostas de criação de órgãos avaliadores da formação profissional; (3) a relação das IES com as escolas campo de estágio e (4) a possível ampliação da carga horária de estágio.

A idéia de que o NAP poderia desenvolver trabalho junto aos egressos de Letras foi levantada, configurando uma forma tanto de manter o vínculo com os ex-alunos, como também de identificar várias propostas junto a eles, auxiliando na melhoria do ensino e do currículo do curso. Outras propostas válidas seriam a manutenção do endereço eletrônico do aluno junto à instituição por mais dois anos após a sua saída e a criação de uma comunidade de ex-alunos. A proposta de criação de um órgão de controle oficial mais eficiente ou a criação de um mecanismo de avaliação nas próprias IES poderia não abranger todas as instituições. A preocupação com a formação crítica do aluno foi também lembrada, visto que ele estaria mais preocupado em submeter-se às avaliações.

Os planos de ação e futuros encaminhamentos da comunidade foram traçados e expostos, assim como a respectiva ação, o responsável por desenvolvê-la (ou iniciar seu desenvolvimento), e os prazos para que tudo acontecesse via *e-group*. O mesmo ocorreu com os questionamentos teórico-metodológicos previamente propostos ao evento. Comprometimentos como leituras complementares sobre comunidades de aprendizagem e a manutenção de um banco de dados abastecido com o relato de desenvolvimento de novas pesquisas geradas pelo grupo foram também levantados.

3.2.1.4 O IV ENFOPLI

O IV ENFOPLI procurou abrigar os questionamentos recorrentes no *e-group* durante o ano, relativos à proficiência linguística do aluno do curso de Letras, à certificação docente, aos parâmetros dos cursos de graduação, à prática docente e à aprendizagem das crianças na escola¹³¹. Sua organização também orientou-se pelo desejo de que "mais vozes se fizessem ouvir nesta que se caracteriza como uma comunidade de formadores de professores de inglês"¹³².

Este evento teve como objetivos promover diálogo entre formadores de professores das IES do Paraná, estimular a troca de conhecimentos e

¹³¹ Página do evento constante em: <<http://www.uel.br/eventos/enfopli/>>. Acesso em: 20 out. 2007.

¹³² Relatório IV ENFOPLI. Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com/group/enfopli/>>. Acesso em: 6 nov. 2007.

colaboração em projetos conjuntos e revisar planos e traçar novas metas. O encontro, como os demais, procurava fortalecer a identidade da comunidade, o diálogo permanente entre as várias IES do Paraná e mais uma vez estimular planos de ações conjuntas a partir do estabelecimento de metas em comum entre as IES participantes.

A retrospectiva das três edições anteriores¹³³ do evento presencial e o mapeamento das ações do *e-group* durante o ano anterior traçaram o histórico do grupo e destacaram sua caminhada desde 2003.

Os participantes foram divididos em grupos em que puderam apresentar e discutir suas iniciativas de trabalho de ensino, pesquisa e extensão. Os grupos também apontaram elementos de interesse comum visando criar possibilidades de intercâmbio permanente entre formadores com agendas comuns. Entre os participantes nos grupos, houve a oportunidade para questionar e conhecer melhor as iniciativas que têm mobilizado os esforços de cada um em suas IES de origem e trocar experiências, materiais e referências. Essas discussões deveriam servir para orientar os encaminhamentos seguintes, partindo do fato de que o envolvimento dos formadores na comunidade passa por seus interesses compartilhados de ensino-pesquisa-extensão. Foram, no total, dezenove apresentações e discussões de trabalhos, divididos em seis grupos.

Dentre os trabalhos apresentados destacaram-se:

- (1) o projeto ELIPE (detalhado adiante), que é desenvolvido de forma interinstitucional;
- (2) estudo envolvendo a experiência com o estágio supervisionado, como a pesquisa qualitativa na formação inicial reflexiva que trata das mudanças nas competências discursiva e profissional do aluno;
- (3) relatos de experiências de parceria entre universidade e escola campo de estágio;
- (4) pesquisa que implementa a aprendizagem colaborativa em que professores em formação inicial e contínua assumem múltiplos papéis na tarefa de ensinar-aprender a língua inglesa;

¹³³ Retrospectiva: arquivos com informações dos encontros anteriores, de 22/12/2006. Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com/group/enfopli/files/>>. Acesso em: 12 nov. 2007.

- (5) pesquisa que envolve a criação de espaços de formação de professores de inglês, promovendo a interculturalidade como meio de inserção dos mesmos no mundo, agindo como instrumentos de interação entre diferentes grupos sociais;
- (6) projeto institucional que visa a auxiliar o desenvolvimento de competências lingüísticas por meio da cooperação entre alunos, seja pela prática da oralidade, seja pela utilização da literatura como instrumento de facilitação e aprimoramento no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa;
- (7) programa de preparação de futuros professores para o ensino de leitura, objetivando o conhecimento e a reflexão sobre seu ensino segundo uma abordagem instrumental;
- (8) estudo que trata da questão da etnia na construção da identidade de professores de línguas;
- (9) estudo que envolve a utilização de novas tecnologias no ensino de línguas estrangeiras como espaço para reflexão sobre o seu uso em sala de aula, assim como seus efeitos no processo de aprendizado e na dinâmica do aprender colaborativamente;
- (10) programa de assessoramento lingüístico e metodológico a professores de língua inglesa dos diversos segmentos educacionais já desenvolvidos institucionalmente;
- (11) estudo sobre a construção de material pedagógico para a formação de professores de língua inglesa e as possibilidades de mudança e desenvolvimento geradas nessa ação.

A presente pesquisa foi também apresentada como uma proposta de resgate da emergência e do desenvolvimento da própria comunidade formada pelos participantes do ENFOPLI, como uma proposta de formação profissional continuada de formadores de professores de Língua Inglesa a partir da participação de seus membros.

A discussão do texto lido previamente ao evento - *Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls*, de Marilyn Cochran-Smith¹³⁴ - levou os formadores a refletir sobre formas para se modificar o que se

¹³⁴ Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v9n11.html>>. Acesso em: 12 fev. 2008.

entende por formação de professores, aprendizagem de línguas na escola, pesquisa e política educacional no cenário atual, no Paraná, no Brasil e no mundo.

As questões e os planos advindos do diálogo entre as IES sobre seu trabalho foram discutidas em plenária e serviram de base para apontar as inquietações dos participantes, seus interesses de trabalho e suas sugestões para ações futuras. Predominaram nessas discussões os mecanismos de certificação de professores ao final dos cursos de licenciatura e a necessidade de sua aplicação; a necessidade de mapeamento do conhecimento produzido por pesquisadores na formação de professores do Paraná nos últimos 10 anos, na tentativa de informar a própria área de atuação; o domínio da comunidade, orientando propostas de implementação de cursos e, se for o caso, de certificação docente¹³⁵. A necessidade de aprofundamento das discussões sobre as concepções teórico-filosóficas que têm orientado as práticas de formação de professores e a urgência em promover maior diálogo institucional com órgãos dos governos local, estadual e federal foram também levantadas.

As sugestões levantadas nesse evento, como a inclusão de melhores ferramentas de busca de mensagens no *e-group*¹³⁶, ou a criação da página do ENFOPLI¹³⁷, foram implementadas em 2007. Os participantes abordaram também a necessidade de se estudar as formas de participação no *e-group* do ENFOPLI - se 'silenciosa' ou 'barulhenta', assim como o sentimento de 'acolhimento' ou a sua ausência. O resgate dos questionamentos foi também sugerido, para que, mais uma vez, durante o ano seguinte, questões como proficiência linguística, relações universidade-escola e o estágio supervisionado e perfil do aluno de letras fossem discutidas via *e-group*.

A constituição de uma ONG que representasse os interesses do ENFOPLI foi cogitada, idéia que não logrou êxito naquele momento, pela falta de

¹³⁵ Relatório do evento. Disponível em: <HTTP://BR.groups.yahoo.com/group/enfopli/files/>

¹³⁶ Gerenciador de lista de discussão acessível a partir de um página na internet. Os usuários podem criar suas próprias listas (grupos) e permitir a terceiros tornarem-se membros, passando os usuários, então, a trocarem emails com todo o grupo facilmente. O site mantém um arquivo das mensagens trocadas, assim como várias outras ferramentas para a administração do grupo. Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Egroups>>. Acesso: 06 out 2008. Propicia dinamismo no intercâmbio de informações, atualização dos assuntos de interesse do grupo, debates virtuais, participação intelectual no desenvolvimento de temas, etc. Disponível em: <<http://www.ultimaarcadenoe.com/egroup.html>> Acesso em: 06 out. 2008

¹³⁷ Disponível em: <<http://br.geocities.com/enfopli/>>. Acesso em: 12 jun. 2008.

tempo diante de uma pauta extensa e pela falta de interesse dos membros da comunidade.

3.2.1.5 O V ENFOPLI

O V ENFOPLI foi também prestigiado pelo Conselho Britânico (que foi autorizado a integrar a lista de participantes da comunidade), pela Embaixada Americana e por representantes do IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística) do Brasil e da Argentina.

A quinta edição do ENFOPLI iniciou-se com o relatório das atividades desenvolvidas em 2006, dentre elas a criação da página eletrônica¹³⁸, o resgate dos trabalhos desenvolvidos pelos formadores participantes do ENFOPLI (CAMARGO, 2007) e das questões discutidas via *e-group*¹³⁹, que considerou as mensagens a partir da formação de movimentos interativos entre os participantes do grupo de discussão.

As políticas de formação de professores de LI em curso passaram a fazer parte do painel e da discussão¹⁴⁰, assim como a relação entre políticas educacionais de diferentes governos -no caso, Argentina, Brasil e mais especificamente o Paraná e a formação inicial e continuada, assim como a certificação docente.

A representante da Argentina apresentou uma análise histórica das políticas lingüísticas na Argentina e, por extensão, dos países da América do Sul, onde se sabe que inexistem políticas lingüísticas externas. Pudemos ver refletida na história da Argentina a trajetória das línguas estrangeiras em nosso país: a criação dos primeiros institutos nacionais de formação de professores (inglês, francês e alemão), auxiliados por 'parceiros' europeus; o abandono por parte do Estado do desenvolvimento da formação de professores de LEs, que passaram a contar com o auxílio de agências externas somente, causando a diferenciação na formação

¹³⁸ Disponível em: <<http://br.geocities.com/enfopli/>>. Acesso em: 12 jun. 2008.

¹³⁹ ENFOPLI 2006. Jussara Perin.ppt - Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com/group/enfopli/>>. Acesso em: 14 nov. 2007.

¹⁴⁰ Foi tratado como introdução, o texto sugerido para leitura prévia (LIMA, G. da C. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente e Sociedade**, v.6, n.2, jul./dez. 2003

destes professores dos demais na década de 1960. Além disso, atualmente, alguns países sul-americanos têm passado por implementação de novas políticas educacionais, aparentemente revelando dois tipos de agenda no que se refere às políticas linguísticas: uma que reverencia o idioma nativo e tenta dar-lhe status de língua estrangeira a ser ensinada nas escolas e outra que valoriza a aprendizagem pela grande maioria da população da LE utilizada na economia, visando ao desenvolvimento de seu mercado de exportações¹⁴¹.

A fala do professor brasileiro, também membro do IPOL, da comissão do SESu¹⁴² (Secretaria de Educação Superior) da CAPES, e ainda do Mercosul Educacional, tratou da potencialidade que uma futura formação de blocos econômicos teria para promover acordos linguísticos. Enquanto isso não acontece, os acordos bilaterais que o Brasil faz com os demais países membros do Mercosul têm possibilitado a internacionalização de suas universidades, por meio da cooperação internacional, dentro de um enquadre de reciprocidade. Foram lembrados os acordos celebrados entre os membros do G-20, grupo de países médios (Brasil, Índia, África do Sul), que, inseridos em outros blocos de países, começam a colaborar entre si. Como exemplo, citou a África do Sul, país-membro do SADEC (união dos países do cone sul da África), que possui países-membros lusofônicos, que podem vir a se tornar campo de atuação do PFOL (Português para falantes de outras línguas) no Brasil. Mencionou também o acordo ortográfico da Reforma do Português, desta vez negociado e estabelecido entre todos os países lusofônicos interessados.

Quanto aos programas desenvolvidos na esfera local, alguns formadores relataram experiências com o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação)¹⁴³. A UEM envolveu cinquenta e cinco professores da região de Maringá

disponível em: <<http://www.scileo.br/pdf/asoc/v6n2/a07v06n2.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

¹⁴¹ Podemos citar os exemplos da Bolívia, onde foi criado o Proyecto Nueva Ley de Educación de 2007, que prega a necessidade do ensino das línguas nativas como línguas estrangeiras nas escolas em detrimento do inglês ou qualquer outra LE, como garantia nacionalista. Sabemos que o mesmo acontece na Venezuela. E, de um outro lado, exemplos como o do Chile, que desenvolve o programa Inglês Abre Puertas (<<http://www.ingles.mineduc.cl>>), que procura formar professores linguisticamente proficientes e o da Argentina, que implantou a Ley de Educación Nacional de 2006, que prevê a universalização do ensino de LEs desde o primário.

¹⁴² Órgão que trata da política lingüística interna brasileira.

¹⁴³ PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional, lançado em 2007 pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Com duração de dois anos, é oferecido a cerca de 1200 professores de dezessete diferentes áreas curriculares, pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério - QPM, Nível II, Classe 11, visando a promoção ao Nível III, conforme dispõe o Plano de Carreira dos Professores da Rede

e tratou de noções de leitura, lingüística Aplicada e gêneros textuais. A UEL trabalhou com dezoito professores, envolvendo quatro tutores. Na UFPR, nove tutores orientaram cerca de 20 professores.

A disseminação dos assuntos tratados nos eventos presenciais era uma das deliberações do I ENFOPLI, que foi atendida por algumas IES. Como resultado desta implementação local do ENFOPLI, o grupo interinstitucional de formadores, reunido pela UEL, lançou e distribuiu entre os presentes o livro *Tecendo as Manhãs - pesquisa participativa e formação de professores de inglês* (GIMENEZ, 2007), desenvolvido a partir das interações no Projeto ELIPE (ambos detalhados a seguir).

As deliberações do evento apontaram para a necessidade de o convite à participação no *e-group* e em eventos presenciais anuais do ENFOPLI ficaria ainda restrito a formadores de professores de LI do Paraná somente.

Diante do pequeno número de formadores presentes, ficou também estabelecida a necessidade do resgate dos participantes dos eventos presenciais passados, assim como a identificação de potenciais membros e participantes de eventos futuros e do *e-group* (professores de Prática de Ensino, Língua e Literatura Inglesa das diversas IES do Paraná). Isto poderia ser viabilizado por meio dos ENFOPLINHOS, eventos de curta duração a serem desenvolvidos em cada região de abrangência das grandes IES do Estado: UFPR, UEPG, UEL, UEM e FECILCAM. Os convites (não somente enviados por via eletrônica) seriam também encaminhados aos Coordenadores dos cursos de Letras das IES paranaenses. Haveria a necessidade de ajuda de custo para alguns formadores, que não recebem auxílio de suas IES para a participação nos eventos presenciais anuais.

A comunidade pretende garantir a sua sustentabilidade por meio da manutenção do *e-group*, da página do ENFOPLI e da realização dos eventos presenciais anuais. Mais uma vez a criação da ONG como meio de atuação do

Pública de Ensino do Paraná (Lei Complementar n. 103, de 15 de março de 2004). Prevê o afastamento do professor da rede estadual de suas atividades em 100% no primeiro ano, e em 25% no segundo. O professor PDE elabora um Plano de Trabalho em conjunto com o professor orientador das IES participantes (UEL, UEM, UNICENTRO, UNIOESTE, UEPG, UFPR e UTFPR). Esse plano constitui uma proposta de intervenção na realidade escolar a partir de três eixos: (1) proposta de estudo (a ser desenvolvida ao longo de dois anos); (2) elaboração de material(is) didático(s) para uso nas escolas e (3) orientação de Grupo(s) de Trabalho em Rede, envolvendo os professores da rede pública estadual. Disponível em: <http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Informativos/Informativo_pde_01.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2009.

ENFOPLI não foi viabilizada por falta de tempo, interesse e cooperação de muitos dos participantes.

O grupo se comprometeu a procurar saber mais sobre o CEFORTEC, o portal e a página criada como parte da Rede de Formação Continuada do MEC por um grupo de professores da UNIOESTE e que apresenta uma página eletrônica para ensino de inglês a professores (inclusive para compreensão oral).

3.2.2 O ENFOPLI modalidade a distância

Dentre os compromissos acertados no primeiro evento presencial - a participação individual em eventos na área, organização de encontros com demais professores nas IES de origem para discussão sobre as diretrizes para as licenciaturas e outros questionamentos da área - o

ENFOPLI já mostrava a necessidade da formação de um grupo de discussão eletrônica¹⁴⁴ (neste trabalho também denominado *e-group*), que manteria o grupo 'conectado' o tempo todo (ENFOPLI, 2006). Dos sessenta e sete participantes do primeiro evento presencial em Curitiba em 2003, trinta e dois postaram 348 mensagens entre abril de 2003, quando o *e-group* foi criado, e outubro de 2004, quando aconteceu o segundo evento presencial.

¹⁴⁴ O grupo/lista/fórum de discussão é um recurso de comunicação assíncrona, que funciona por meio do uso da ferramenta de correio eletrônico. É um serviço disponibilizado gratuitamente por alguns servidores da Internet. Seu funcionamento técnico ocorre por meio de um software que automaticamente distribui para todas as pessoas cadastradas as mensagens remetidas por um dos participantes. Somente os associados podem ter acesso às mensagens e demais recursos. É não-moderada, ou seja, as mensagens enviadas não necessitam da prévia aprovação de um moderador (OLIVEIRA, 2008).

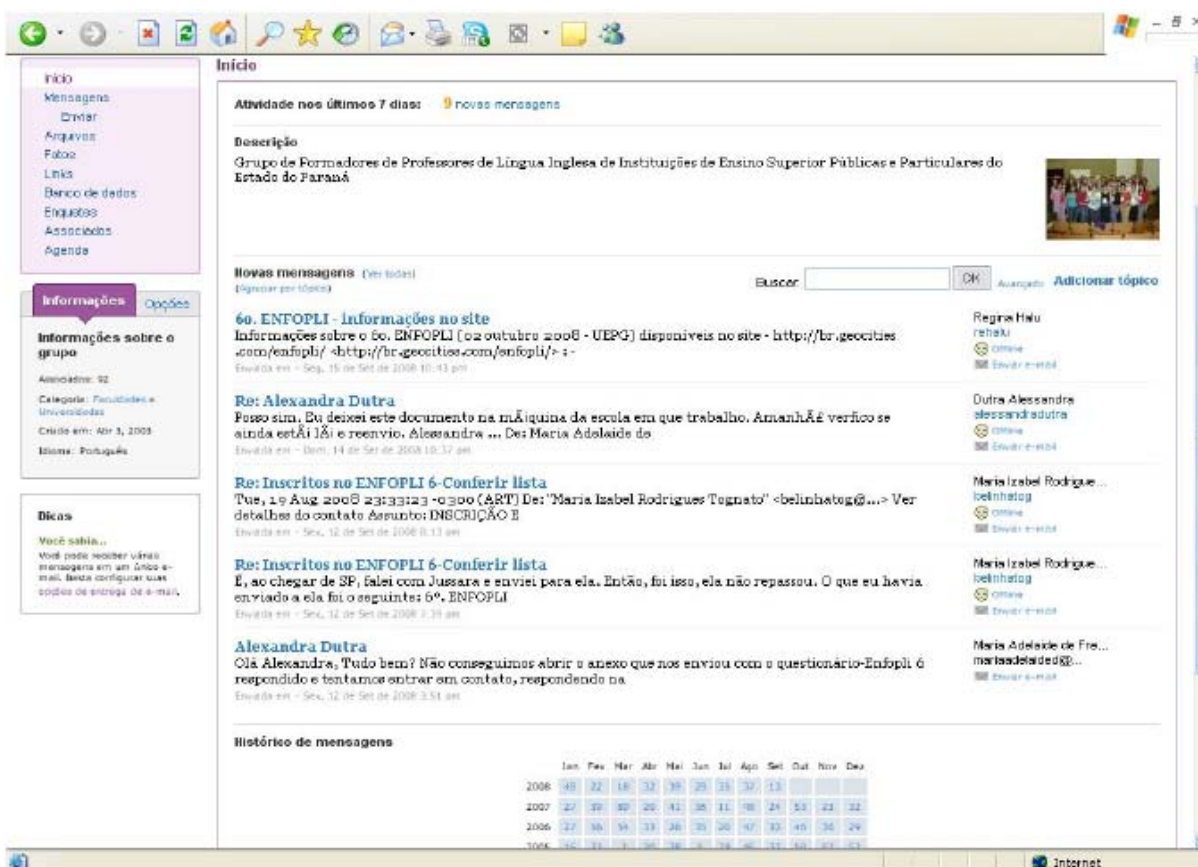


Figura 4 – Página eletrônica do e-group do ENFOPLI

Fonte: Disponível em: <<http://BR.groups.yahoo.com/group/enfopli/>>. Acesso em: 24abr.2008.

A ilustração a seguir mostra o total de mensagens postadas no e-group da comunidade, mês a mês, desde o seu início, em abril de 2003, a dezembro de 2007.

Histórico de mensagens

	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
2008	48	22	18	32	39	29	35	37	13			
2007	27	39	80	20	41	36	11	48	24	53	23	32
2006	27	56	54	33	26	35	20	47	33	46	36	29
2005	16	33	7	30	38	9	28	46	32	58	67	57
2004	18	5	7	16	15	14	8	51	36	29	50	35
2003				13	27	9	23	18	16	25	10	8

Figura 5 – Histórico de mensagens do e-group - V ENFOPLI - abr./2003 a dez./2007

Fonte: Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com/group/enfopli/>>. Acesso em: 24 abr. 2008.

As mensagens foram classificadas em 14 categorias temático-funcionais, consideradas ano a ano, que foram subdivididas em (1) mensagens de iniciação com foco no domínio do ENFOPLI, ou seja, mensagens que iniciavam a interação eletrônica entre os participantes, sobre assuntos referentes ao domínio, a base de conhecimento dos formadores participantes da comunidade, (2) mensagens de resposta com foco no domínio do ENFOPLI, reunindo as mensagens que os participantes postaram em resposta às diversas solicitações de colegas na comunidade, que trataram de assuntos referentes ao domínio da comunidade e (3) mensagens que não tratavam de assuntos referentes ao domínio do ENFOPLI.

Em seguida, as mensagens de iniciação que versavam sobre assuntos referentes ao domínio do ENFOPLI foram subdivididas em mensagens de:

- (1) divulgação de eventos e oportunidades: divulgação de concursos, chamadas de trabalhos para eventos, publicações de artigos na área;
- (2) proposição de discussão;
- (3) solicitação de colaboração externa, ou seja, pedidos advindos de pessoas externas, não-participantes do ENFOPLI;
- (4) solicitação de colaboração interna, oriundas de participantes do ENFOPLI;
- (5) solicitação de esclarecimento sobre informação postada anteriormente;
- (6) sugestão de leitura (livros, artigos, revistas).

As mensagens de resposta referentes ao domínio do ENFOPLI foram subdivididas em mensagens de:

- (1) agradecimento, que se referem a informações dadas e favores concedidos anteriormente, na área de atuação do ENFOPLI;
- (2) comentário e/ou sugestões direcionadas as respostas ou mensagens postadas anteriormente;
- (3) fornecimento de complemento de informações
- (4) resposta a solicitações, englobando todas as mensagens que respondem a pedidos feitos anteriormente à comunidade toda, ou a um participante em especial.

As mensagens que não tratavam de assuntos referentes ao domínio do ENFOPLI, ou seja, não versavam sobre questões de interesse específico de formadores de professores, mas que de certa forma tornaram-se importantes a determinado contexto sócio-histórico da comunidade, ou mantinham a comunidade em interação foram categorizadas da seguinte forma:

- (1) mensagens de agradecimento sobre questões diversas;
- (2) mensagens de cumprimento (o lado social da comunidade): felicitações por alguma conquista, ou por alguma data comemorativa;
- (3) mensagens de cunho operacional, de gerenciamento do *e-group*, que englobam as mensagens que tratam do funcionamento dessa ferramenta, além das mensagens enviadas automaticamente quando do carregamento de algum arquivo;
- (4) mensagens diversas, que englobam todas as mensagens que não se referem ao domínio, ou seja, que não tratam de assuntos de interesse dos participantes do ENFOPLI, mas que têm importância em um determinado momento;

A tabela a seguir ilustra os diferentes tipos de mensagens. Em seguida, discutimos a importância das mesmas para o desenvolvimento da comunidade.

Tabela 1 – Diferentes tipos de mensagens referentes ao domínio do ENFOPLI

Mensagens com foco no domínio do ENFOPLI – Mensagens de Iniciação						
Tipo de Mensagem	2003	2004	2005	2006	2007	TOTAL mensagens
Divulgação eventos/oportunidades	38	42	79	85	102	346
Proposição de discussão	16	10	29	15	17	87
Solicitação colaboração externa	0	02	02	02	02	08
Solicitação colaboração interna	10	31	31	25	18	115
Solicitação esclarecimento/mais informação	07	32	25	15	12	91
Sugestão de leitura	02	16	25	29	39	111

Mensagens com foco no domínio do ENFOPLI – Mensagens de Resposta						
Tipo de Mensagem	2003	2004	2005	2006	2007	TOTAL mensagens
Agradecimento	01	21	12	14	38	86
Comentário à(s) resposta(s) postada(s) anteriormente	11	23	69	30	57	190
Fornecimento/complemento de informação	18	42	43	15	22	140
Resposta à(s) solicitação(ões)	23	38	64	57	34	216

Mensagens sem foco no domínio do ENFOPLI –						
Tipo de Mensagem	2003	2004	2005	2006	2007	TOTAL mensagens
Agradecimento	01	06	06	07	01	21
Cumprimento/felicitação (social)	22	19	40	08	65	154
Diversos	16	47	44	31	42	180
Gerenciamento/operacional	13	07	11	11	09	51
Total de excertos de mensagens/ano	178	336	480	344	458	1796

Mensagens Algumas mensagens tiveram mais de uma parte consideradas, ou seja, diferentes partes de uma mesma mensagem foram classificadas de formas diferentes.

A análise quantitativa da classificação temático-funcional das mensagens mostra que os participantes do ENFOPLI têm interagido no grupo de discussão desde o mês de abril de 2003, postando naquele ano, o total de 178 mensagens. No ano seguinte, postou-se quase o dobro, um total de 336 mensagens. A comunidade trocou o maior número de mensagens no ano de 2005, terceiro ano de vida da comunidade, um total de 480 mensagens. No ano seguinte, 2006, houve uma queda para 344 mensagens, até atingir 458 mensagens no mesmo período em 2007. No período entre 2005 e 2006, a comunidade viveu seu período

de maior engajamento em atividades conjuntas, em diferentes oportunidades, como veremos a seguir.

No que se refere aos tipos de mensagens e quantidade trocadas, *divulgação de eventos e oportunidades* é o tipo de mensagem que mais se tem postado no ENFOPLI, um total de 346 mensagens no período entre 2003 e 2007. O aumento deste tipo de mensagem foi progressivo, com 38 no seu primeiro ano, 42 no segundo, 79 no terceiro, 85 no quarto, chegando a 102 mensagens em 2007. *Respostas às solicitações com foco no domínio* (a base de conhecimento) do ENFOPLI aparecem em seguida, com o total de 216 mensagens postadas entre 2003 e 2007. Um maior número de mensagens deste tipo foi postado nos anos de 2005 e 2006 (64 e 57 mensagens, respectivamente), sofrendo uma queda, no ano de 2007, para 34 mensagens somente. Em 2004 e 2005, os participantes da comunidade se engajaram em projetos conjuntos (WENGER, 1998) como o episódio 'Carta para o Ministro' (ANEXO B), que sugeria a criação de bolsas de estudos para alunos de licenciatura, assim como a não-participação dos membros da comunidade no processo de reformulação curricular para o Ensino Médio no Estado do Paraná. Nota-se que após o ano de 2005 houve aumento de mensagens do tipo divulgação de oportunidades e diminuição de mensagens do tipo proposição de discussão sobre questões pertinentes ao domínio do ENFOPLI e respostas a(s) solicitação(ões), o que revela que os participantes passaram a ver a comunidade como espaço para divulgar informações somente, revelando uma mudança no significado que os mesmos dão à comunidade (WENGER, 1998).

O terceiro tipo de mensagem mais postado no ENFOPLI é a do tipo *comentário à(s) resposta(s) postada(s) anteriormente*, com 190 mensagens em todo o período. Esse tipo de mensagem expressa as reações dos participantes às mensagens ou informações anteriormente postadas pelos colegas. Também a partir de 2005 o seu número aumentou substancialmente - de 23, em 2004, para 69 mensagens, em 2005, caindo pela metade no ano seguinte, em 2006, com 30 mensagens, e aumentando para 57 mensagens em 2007. Também no ano de 2005 o governo do Estado lançava programa próprio de formação continuada para professores do Ensino Regular. Este fato não impediu que alguns formadores do ENFOPLI participassem desse processo de forma extraoficial, e utilizassem o *e-group* para trocar idéias e experiências a respeito.

Felicitações, a parte social da comunidade, totalizaram 154 mensagens entre 2003 e 2007, sendo que em 2007 foram postadas 65 mensagens. Com o passar do tempo, os participantes do ENFOPLI se sentiram mais a vontade para expressar sentimentos pessoais em despedidas de colegas que partiam para período de estudos ou apresentavam à comunidade suas conquistas, como organizações e publicações acadêmicas.

Fornecimento ou complemento de informações com foco no domínio do ENFOPLI foi a razão para que se postassem 140 mensagens entre 2003 e 2007. Novamente entre 2004 e 2005 um maior número de mensagens desse tipo foi postado - 42 e 43, respectivamente, caindo para 15, em 2006, e 22, em 2007.

Dentre os tipos de mensagens em menor número postadas no ENFOPLI, destaca-se a *solicitação de colaboração externa*, com 8 mensagens somente. Em outras palavras, em somente 8 vezes os participantes do ENFOPLI recorreram aos colegas para pedir ajuda para terceiros, professores ou formadores não-participantes do ENFOPLI, mas colegas participantes de outras constelações de práticas (WENGER, 1998).

Com o propósito de contextualizar a comunidade ENFOPLI como um todo, a seguir tratamos das outras ferramentas criadas à partir da negociação de significados e posterior reificação da prática desta comunidade.

3.3 A REIFICAÇÃO DA PRÁTICA DO ENFOPLI

Desde seu surgimento, O ENFOPLI tem presenciado a reificação de sua prática, concretizada em instrumentos e/ou ferramentas que procuram estimular a interação entre seus membros, assim como documentar historicamente a sua prática. Além da formação do *e-group* da comunidade já descrita neste capítulo, destacamos a criação de um projeto interinstitucional, um livro e a página eletrônica da comunidade, que envolvem ou envolveram em interação e engajamento mútuo alguns participantes, no compartilhamento de repertórios e desenvolvimento de atividades conjuntas. Alguns membros da comunidade têm preocuparam-se em valorizar seu domínio e divulgar suas práticas já estabelecidas, por meio do

envolvimento em atividades conjuntas, concretizadas no Projeto ELIPE, tratado a seguir.

3.3.1 O Projeto ELIPE e o Compartilhamento de Práticas

O projeto coordenado pelos formadores da Universidade Estadual de Londrina trazia a oportunidade para que formadores de instituições da região de Londrina pudessem "refletir criticamente sobre suas ações e analisar os efeitos" das atividades desenvolvidas na formação inicial de professores de LI (GIMENEZ, 2007, p.8). Esse projeto originou-se da "necessidade da discussão sobre as concepções de formação de professores" dos participantes do ENFOPLI, que poderia ser realizada "através de projetos conjuntos" (ENFOPLI, 2006)¹⁴⁵.

Desse modo, em 2005, formadores da UEL reunidos com formadores da FAFIMAN (Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari), FAFICOP (Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procopio) e FACCAR (Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas de Rolândia) tiveram projeto inter-institucional aprovado pela Fundação Araucária, denominado "O ensino da língua inglesa no Paraná e a formação de professores durante a Prática de Ensino nos cursos de Letras", ou ELIPE, como ficou mais conhecido.

O projeto visava a mapear o modo como a prática de ensino de inglês vinha sendo realizada nas instituições do norte do Paraná, assim como seus efeitos sobre o conhecimento dos futuros professores e das escolas com as quais se relacionam durante o estágio (GIMENEZ, 2007). Cada formador, em sua instituição, coletou dados sobre crenças dos alunos de Letras sobre ensino de inglês no início e no final da disciplina. Efetuou levantamento das práticas adotadas nas disciplinas de Prática de Ensino de Inglês, juntou cópias de programas de disciplinas e projeto político-pedagógico dos cursos de Letras envolvidos, gravou em áudio sessões de supervisão com estagiários das aulas ministradas e manteve diário quinzenal sobre a sua atuação como formador. Os professores colaboradores que trabalharam com

¹⁴⁵ Relatório do IV ENFOPLI. Disponível em: <<http://br.geocities.com/enfopli/>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

os estagiários também relataram as suas percepções sobre a relação universidade/escola.

Os resultados desse projeto estão relatados na coletânea *Tecendo as Manhãs -pesquisa participativa e formação de professores de inglês* (GIMENEZ, 2007). O livro espelha, nos artigos produzidos pelos formadores e alguns dos professores envolvidos, os frutos da discussão sobre o valor da pesquisa como prática de desenvolvimento profissional. Também apresenta, sob a forma de vinhetas, os casos representativos vivenciados pelos formadores e alunos-professores no período de coleta de dados, "de modo a subsidiar oportunidades de formação inicial ou continuada" (GIMENEZ, 2007, p.9).

Para os formadores participantes, o projeto "serviu para fortalecer as relações institucionais na região norte do Estado" (GIMENEZ, 2007, p.9).



Figura 6 – Livro resultante da atuação do grupo de pesquisa ELIPE

3.3.2 As Publicações do ENFOPLI e a Divulgação do Domínio da Comunidade

Após a realização do 2º ENFOPLI, foi organizada uma coletânea na qual alguns participantes comentam alguns dos temas pertencentes ao domínio do grupo, registrando de que modo suas instituições respondem aos desafios da formação de professores.



Figura 7 – Capa do Livro da Comunidade ENFOPLI¹⁴⁶

¹⁴⁶ Este livro encontra-se disponibilizado para download em: <<http://br.geocities.com/enfopli/>>. Acesso: 16 nov. 2008.

A publicação do livro *ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*¹⁴⁷ e o lançamento no III ENFOPLI e EPLE em Maringá em 2005 visava a documentar a experiência do grupo na área de formação de professores de LI, revelando os objetivos que originaram o grupo. Dentre eles, o estabelecimento de uma pauta permanente de reflexões sobre o tipo de formação que o grupo procura proporcionar aos alunos de Letras do Paraná. A obra está organizada em duas partes. Na primeira parte estão as contribuições de participantes do 2º ENFOPLI que se voluntariaram para comentar alguns dos temas tratados, registrando de que modo suas instituições respondem aos desafios dessa formação ou levantando pontos para debate. Na segunda parte constam os relatórios mais detalhados do evento, tal como foram produzidos logo após sua realização. Estes possibilitam melhor compreensão das atividades realizadas e um resumo das discussões¹⁴⁸.

O suporte oferecido pela Embaixada Americana e o Conselho Britânico, este último mediante auxílio para publicação da referida coletânea, tem demonstrado que parcerias entre as diversas instituições comprometidas com a qualidade da formação de professores de inglês são fundamentais para a sustentação de uma comunidade de profissionais como o ENFOPLI, como lembra Wenger (1998).

Os participantes do ENFOPLI têm também divulgado a comunidade em publicações que tratam basicamente da formação de professores de línguas dentre as muitas formas de desenvolvimento profissional (PERIN 2006a, 2006b;

¹⁴⁷ CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; GIMENEZ, Telma (Org.). **ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês**. Londrina: ArtGraf, 2005. Disponível em PDF em: <<http://br.geocities.com/enfopli/>>. Acessado em 12 FEV. 2009.

¹⁴⁸ Na primeira parte, Clarissa Jordão defende o compromisso do professor de LE com a educação emancipatória e da universidade como espaço de formação (inicial e continuada). Freitas e Simões relacionam as propostas educacionais para formação de professores voltadas para a construção coletiva de conhecimento com a participação de acadêmicos em projetos de extensão. Dutra e Gimenez apresentam um breve relato sobre a reformulação curricular para o curso de Letras de uma das universidades participantes do 1º Enfopli. Orteni discute como a dimensão prática vem sendo tratada nos cursos de Letras. Partindo da necessidade de experiências de desenvolvimento profissional colaborativo a partir do estágio supervisionado curricular, Cristovão apresenta uma síntese das discussões relativas à prática de ensino no curso de Letras e a relação IES e escolas. Como proposta, defende os projetos de parceria universidade-escola citando alguns exemplos. Perin parte da problemática da articulação entre teoria e prática na formação de professores de inglês para lançar algumas possibilidades de práticas. Gimenez aponta a proficiência linguística do professor de inglês e sua avaliação. Sintetiza as propostas de dois testes de avaliação de proficiência linguístico-comunicativa de professor de inglês e lança a discussão de sua adequação ao contexto brasileiro. Basso apresenta os resultados de duas pesquisas realizadas no intuito de revelar o perfil do professor de inglês de escolas estaduais no Paraná. Disponível em: <http://www2.uel.br/eventos/enfopli/index.php?arq=ARQ_publicacoes>. Acesso em: 26 abr. 2008.

FREITAS; SIMÕES, 2008; ORTENZI, 2007a; GIMENEZ, 2007; Camargo, 2008), em eventos (PERIN, 2007; GIMENEZ et al, 2007¹⁴⁹), em periódicos (textos publicados no Boletim do NAP¹⁵⁰; da comunidade ELTECS¹⁵¹).

3.3.3 A Página Eletrônica da Comunidade

A página eletrônica da comunidade na Internet (<http://br.geocities.com/enfopli/left.htm>) surge com o comprometimento de tornar-se o reflexo para o público das ações desenvolvidas pelo grupo. No evento presencial de 2007, em Curitiba, ela foi oficialmente apresentada, e os formadores presentes concordaram em disponibilizar seus trabalhos desenvolvidos nos últimos dois anos, assim como indicar os links de suas publicações¹⁵².

¹⁴⁹ Gimenez, T. N.; Ramos, S. M.; Perin, J. O. R. II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, PUC, Rio de Janeiro, de 27/11 a 29/11/2008. Comunicação coordenada "Processos de socialização de professores e comunidades de prática: aproximações e distanciamentos". Comunicação "O ENFOPLI e o desenvolvimento profissional continuado de formadores de professores de língua inglesa."

¹⁵⁰ Boletim do NAP- Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas da Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://www2.uel.br/cch/nap/>>. Acessado em: Dezembro, 2008.

¹⁵¹ ELTeCS - English Language Teaching Contacts Scheme. Disponível em: <<http://www.britishcouncil.org/eltecs-contact-us.htm>>. Acessado em: Dezembro, 2008.

¹⁵² Relatório V ENFOPLI. Disponível em: <http://br.groups.yahoo.com/group/enfopli/>>, acesso em 10 dez.2007

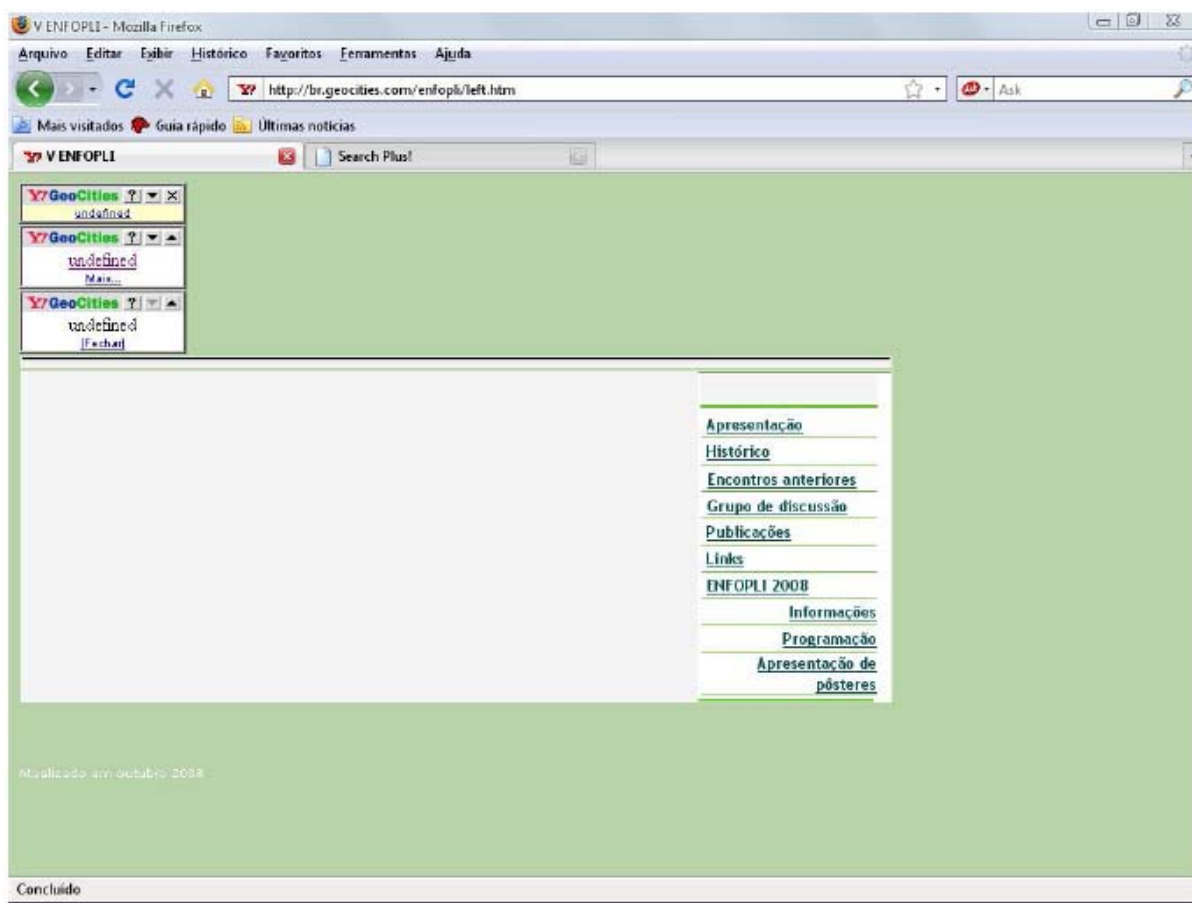


Figura 8 – Página eletrônica do ENFOPLI

Neste capítulo contextualizamos o presente estudo, descrevendo a emergência do ENFOPLI, suas formas de interação e práticas reificadas, objetivando caracterizá-lo como uma Comunidade de Prática no capítulo a seguir. Para tanto, procuraremos identificar seu domínio, sua prática e o significado que os participantes atribuem ao ENFOPLI. Em seguida, no Capítulo 5, retomaremos algumas formas de interação do ENFOPLI para analisar sua progressão e as formas de participação de seus membros.

4 CARACTERIZANDO O ENFOPLI COMO UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

A dificuldade em analisar Comunidades de Prática reside na sua complexidade, pois envolve cabeça, coração e mãos, que por sua vez implicam questionamento, interação e perícia, que quando reunidos envolvem identidade, relacionamentos, competência, significados, o sentimento de pertença e ação (CABELLEIRA, 2007, p.5).

Neste capítulo, procuramos caracterizar o ENFOPLI como uma comunidade de prática. Sabemos que a característica básica das CPs refere-se a sua origem, que se dá nas relações informais de troca de conhecimento tácito, o que pode provocar um processo coletivo de construção do conhecimento, gerando assim benefícios tanto para a comunidade toda quanto para os membros individualmente. Adotamos o pensamento de Gourlay (2004 a; 2004 b) e por conhecimento tácito entendemos o conhecimento que não foi ainda tornado explícito ou materializado em um artefato -o que Wenger (1998) denomina reificação.

Na realidade das CPs, os membros podem implementar os artefatos existentes (documentos, ferramentas), assim como criar novos. À medida que tais artefatos passam a ser valorizados pelos membros, mais conhecimento (não necessariamente revelado) surge, o que constitui o conhecimento tácito. A interação crescente, juntamente com o contexto, podem fazer que os membros respondam de forma rápida às solicitações. Na realidade das CPs, tais solicitações são sempre imprevisíveis e/ou inovadoras, como lembra Gourlay (1999), o que implica a possibilidade de se recorrer a um conjunto de experiências mais amplo. E, por meio desses processos ativos da comunidade, o conhecimento tácito é compartilhado, não ficando restrito a uma pessoa somente.

O compromisso mútuo assumido tacitamente por seus membros pode levar todos a buscar a solução para um determinado problema, originando um empreendimento assumido por todos. Este esforço pode dar origem a um repertório comum de rotinas, conhecimento e regras implícitas de conduta, que passam a fazer parte da identidade da comunidade. Em outras palavras, à medida que as pessoas se dedicam a um empreendimento conjunto, acabam por desenvolver uma prática comum, expressa nas maneiras de trabalhar e de se relacionar entre si, que faz que

todos possam atingir seus objetivos comuns, ou seja, possam desenvolver-se profissionalmente¹⁵³.

Uma outra característica das CPs refere-se à forma como o conhecimento é disponibilizado. Adotamos neste estudo o aspecto público de conhecimento¹⁵⁴, ou seja, o conhecimento gerado em uma CP é considerado como um bem público, que se forma somente a partir da contribuição de seus membros, que se sentem motivados a compartilhar seus conhecimentos, práticas e experiências com os demais, seja por obrigação moral, seja pela satisfação em pertencer a determinada comunidade e participar de seu desenvolvimento e não por esperar algo em troca (WASKO; FARAJ, 2000).

Os elementos centrais que permitem analisar e considerar determinados grupos como comunidades de prática são estabelecidos pelas características que compõem a estrutura de determinada comunidade, ou seja, seu domínio, a sua prática e seu significado. Essas características representam diferentes aspectos da participação que motivam as pessoas a fazerem parte de uma CP (WENGER; MC DERMOTT; SNYDER, 2002). Em outras palavras, as CPs se formam a partir de três elementos: (1) um grupo de pessoas que colabora entre si (a comunidade tem um significado para estas pessoas), (2) um corpo de conhecimentos (o domínio da comunidade) que objetiva elevar um (3) repertório de práticas compartilhadas (a prática da comunidade).

Neste estudo, procuramos caracterizar o ENFOPLI como uma comunidade de prática e, para tanto, procuramos estabelecer seu domínio, sua prática e o significado de comunidade que seus participantes possuem a partir das mensagens *online*¹⁵⁵ que trocam (de março de 2003 a dezembro de 2007), assim como dos relatos dos eventos presenciais (5 ENFOPLIs presenciais: de 2003 a 2007). Os tópicos recorrentes levantados em mais do que um evento de análise¹⁵⁶

¹⁵³ Os termos 'geração de conhecimento', 'aprendizagem' e formação profissional' são muitas vezes entendidos como sinônimos neste estudo. Acredita-se que a aprendizagem em CPs ocorra a partir da participação de seus membros, ao compartilharem conhecimentos, práticas e experiências, o que os leva a desenvolver-se profissionalmente.

¹⁵⁴ O conhecimento tornado público é integrado e distribuído de forma aberta, sem restrições a qualquer um dos membros de uma CP. Também não obedece a quaisquer normas hierárquicas: está disponível para quem tiver interesse. Mas para que o conhecimento seja efetivamente promovido, é necessário que haja o envolvimento e a contribuição de seus participantes nas atividades que se desenvolvem. Em outras palavras, "a aprendizagem não ganha espaço se a participação não é possível" (GHERARDINI; NICOLINI, 2000, p.11).

¹⁵⁵ As mensagens *online* não foram mantidas no seu texto original.

¹⁵⁶ Os tópicos levantados foram mencionados em mais de um dos eventos analisados na

foram categorizados e classificados como sendo pertencentes ao domínio, à prática e ao significado de comunidade que os participantes possuem sobre o ENFOPLI, conforme postulado por Wenger (1998).

4.1 O DOMÍNIO DO ENFOPLI

Como já vimos na parte teórica deste estudo, o domínio de uma CP se refere à área de conhecimento em torno da qual se constrói a comunidade (WENGER, 1998), dando a seus membros um senso de empreendimento e identidade comuns, assim como agregando os temas de interesse comum aos participantes (WENGER, 2004 e 2005). Trata-se do elemento principal de inspiração dos membros para contribuírem e participarem de modo a compreenderem o significado das suas ações e das suas iniciativas. Não se trata de um conjunto fixo de problemas, mas de algo que acompanha a evolução do mundo social e da própria comunidade (MATOS, 2005).

O foco de atenção do ENFOPLI tem sido

identificar os pontos problemáticos na formação dos professores de língua inglesa, construir coletivamente soluções possíveis para os pontos problemáticos identificados, discutir possíveis diretrizes pedagógicas para a formação de professores de inglês em nível pré-serviço e propor sugestões para encaminhamento das questões levantadas (CRISTÓVÃO; GIMENEZ, 2005, p.7).

Assim sendo, o ENFOPLI espera "possibilitar o diálogo constante e permanente entre as IES das redes pública e privada do Estado do Paraná" (CRISTÓVÃO; GIMENEZ, 2005, p.7).

Podemos dizer que a preocupação maior do ENFOPLI é a formação inicial de professores de língua inglesa. Mas esta 'preocupação' se alicerça em temas que se inter-relacionam, que formam a base de conhecimento da comunidade, o seu domínio. A análise da primeira carta-convite de formação do

caracterização do ENFOPLI como uma CP: a carta-convite de composição da primeira reunião presencial do grupo, os relatos dos eventos presenciais de 2003, 2004, 2005, 2006 e 2007, e as interações *online* do *e-group*, entre abril de 2003 e dezembro de 2007. Os eventos são apresentados respeitando-se a ocorrência na trajetória histórica da comunidade.

ENFOPLI em 2003, dos relatos dos eventos anuais de 2003, 2004, 2005, 2006 e 2007, assim como das interações *online* no *e-group*, revelou 25 tópicos recorrentes que estão direta ou indiretamente ligados e que constroem a base de conhecimentos sobre a formação inicial de professores de língua inglesa, ou seja, o domínio da comunidade ENFOPLI.

Os tópicos recorrentes que formam a base do domínio do ENFOPLI são categorizados como: (1) temas que se referem à educação em geral; (2) temas referentes à formação inicial do professor de LI; (3) temas sobre a formação continuada do professor de LI; e (4) tópicos concernentes às relações entre o ENFOPLI em particular e outras constelações de práticas (WENGER, 1998), quer referentes a LI e outras LEs e suas associações, quer com órgãos governamentais, quer entre instituições. O quadro a seguir procura especificar os tópicos recorrentes em cada um dos temas levantados.

Educação em geral
<i>Certificação profissional de professores</i>
<i>Educação inclusiva, educação infantil, de jovens e adultos</i>
<i>Perfil dos cursos de Letras do Paraná</i>
<i>Política educacional brasileira</i>
<i>Questões relativas à educação em geral</i>
<i>Reforma curricular nas escolas regulares</i>
<i>Reformulações curriculares dos cursos de Letras e/ou licenciaturas</i>
<i>Políticas de formação de professores</i>
Formação inicial de professores de LI
<i>Acompanhamento dos egressos dos cursos de Letras</i>
<i>Carga horária da Língua Inglesa na formação inicial</i>
<i>Desempenho do futuro professor de Língua Inglesa</i>
<i>Formação inicial dos alunos de Letras</i>
<i>Proficiência linguística e o seu desenvolvimento na disciplina de Língua Inglesa</i>
<i>Perfil do aluno de Letras</i>
<i>Perfil dos ingressantes em Letras</i>
<i>Relação entre o programa de Língua Inglesa e o desempenho efetivo do futuro professor</i>
<i>Relação entre Universidade e escolas de ensino regular (campos de estágio)</i>
<i>Teorias de ensino ou abordagens metodológicas norteadoras da formação inicial reveladas na atuação dos formadores participantes do ENFOPLI</i>
Formação continuada de professores de LI
<i>Formação continuada de formadores de professores</i>
<i>Formação continuada de professores de Língua Inglesa do ensino regular</i>
<i>Perfil do profissional de Letras</i>
Relação ENFOPLI X outras constelações de CPs
<i>Relação entre a Língua Inglesa e outras línguas estrangeiras e suas respectivas associações</i>
<i>Relações institucionais com órgãos governamentais</i>
<i>Relações inter institucionais entre as IES participantes/não-participantes do ENFOPLI</i>
<i>Representatividade institucional do ENFOPLI</i>

Quadro 2 – Tópicos referentes ao Domínio do ENFOPLI

Os tópicos considerados relevantes a partir dos temas levantados na primeira circular de formação da comunidade, nos relatos de cada evento presencial e nas mensagens trocadas no fórum de discussão são a seguir discutidos individualmente, à medida que se apresentam na trajetória histórica do ENFOPLI.

A importância do compromisso com o domínio da comunidade ENFOPLI se revela já no convite para o primeiro evento presencial em 2003, que objetivava “compartilhar as práticas de formação de professores de LI existentes nas IES do Paraná”, procurando “formar um mapa sobre a formação de professores de Língua Inglesa do Paraná”¹⁵⁷. Este evento constituiu-se como “a primeira etapa de

¹⁵⁷ Relatório do I ENFOPLI. Disponível em: <<http://br.geocities.com/enfopli/>>. Acesso em: 12 fev.

uma proposta que prevê continuidade das discussões e criação de uma rede de formadores de professores de inglês em nível estadual"¹⁵⁸. Sem dúvida, nota-se a intenção, a vontade de se criar o contexto ideal para a viabilização oficial de uma comunidade de formadores que já existia no desenvolvimento das atividades conjuntas e na relação entre os NAPs estabelecidos nas universidades estaduais e a Federal do Paraná.

Dentre os pontos que se programava discutir no primeiro evento presencial, configuravam os **objetivos do ensino de LI na escola pública**, além dos **objetivos da formação inicial do professor de LI**, o **perfil dos cursos de Letras do Paraná**, que também se revelaram nos pôsteres sobre os cursos de Letras das IES participantes.

O **perfil dos cursos de Letras** foi retomado nos eventos presenciais de 2004 e 2005. Foi também tratado em interações *online*, a partir de pedido de compartilhamento de currículos que visava à construção de "*um levantamento*" que um dos membros do ENFOPLI fazia "*em relação aos cursos de Letras do Paraná*", motivado pelas discussões sobre a reformulação curricular. A participante da comunidade prometia o envio da "*tabulação para a lista*" assim que ficasse *pronta, de forma que todos pudessem "ter um mapa da situação dos cursos do Estado"* (Mensagem 462). Infelizmente, somente alguns formadores compartilharam os novos currículos na comunidade, e a tabulação posterior não foi realizada. Isto possivelmente demonstra que muitos formadores membros do ENFOPLI naquela ocasião não se sentiu à vontade ou não o considerou um espaço de trocas e compartilhamento de informações sobre suas próprias práticas de formação.

Sabemos que as **reformulações curriculares dos cursos de Letras e das demais licenciaturas** faziam parte do contexto sócio-histórico da emergência e oficialização do ENFOPLI como uma comunidade. O lançamento das diretrizes curriculares para as licenciaturas cobrava das IES adaptações, ou seja, as reformulações de seus currículos, seguindo as diretrizes. Esta preocupação fez parte das interações iniciais do grupo:

2009.

¹⁵⁸ Relatório do I ENFOPLI. Disponível em: <<http://br.geocities.com/enfopli/>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

"... Li o documento disponibilizado na lista... Gostaria de saber como vocês estão trabalhando a reformulação da grade curricular, conteúdo programático e referências bibliográficas?"

Mensagem 88

"... já fizemos algumas alterações na matriz curricular de acordo com as novas diretrizes curriculares para os cursos de Letras. Como sugestão seria interessante você primeiramente ler com cuidado as novas diretrizes e, então, propor mudanças. Se você quiser posso enviar a nossa matriz para você dar uma olhadinha. O conteúdo programático e as referências bibliográficas de cada disciplina são discutidas nos grupos de área que temos no nosso curso e submetido, posteriormente, à apreciação do colegiado de curso..."

Mensagem 89

Outro ponto levantado, que faz parte do domínio do ENFOPLI, já na primeira circular do evento presencial foi o que trata das **teorias de ensino norteadoras da formação inicial**. Esse mesmo tema surge no relatório oficial do primeiro evento presencial, nos direcionamentos para a apresentação de trabalhos e atividades que promoviam a interação entre os participantes. No roteiro para visita aos pôsteres, os formadores eram direcionados a identificar as "diferentes alternativas utilizadas pelas IES na formação de professores de língua inglesa"¹⁵⁹. A questão das teorias de formação adotadas também esteve presente nas discussões dos eventos presenciais de 2003, 2004 e 2006¹⁶⁰, como consta na mensagem eletrônica de número 947:

"...Sei que algumas de vocês já responderam parte dela, porém pode ser que algum dos questionamentos despertem em vocês a vontade de falar mais um pouquinho sobre o trabalho feito por vocês ou por colegas. Vamos lá então:... 2.2.2. Que teoria (s) de ensino / linhas de pensamento têm norteador de fato e não somente no papel nosso trabalho na área de língua inglesa no curso de Letras?"

¹⁵⁹ Relatório do I ENFOPLI. Disponível em: <<http://br.geocities.com/enfopli/>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

¹⁶⁰ Relatório do IV ENFOPLI. Disponível em: <<http://br.geocities.com/enfopli/>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

Alguns formadores responderam ao questionamento de forma indireta, ou seja, ao relatar suas práticas, de certa forma revelaram suas convicções metodológicas.

“... Desde 2001, temos feito um teste de entrada na disciplina de Língua Inglesa, usando um dos testes da Cambridge. Até 2004, usávamos o PET [...] não somente com os ingressantes, mas em todas as turmas, uma vez que cada turma é dividida e esta divisão era feita por nível mais próximo de proficiência. Conseqüentemente, ficávamos sempre com um grupo com resultado mais alto e um com resultado mais fraco no mesmo ano...”

Mensagem 925

“... No início do curso, tivemos um teste com sequência gradativa de dificuldade, onde os alunos respondiam até o ponto que se sentiam seguros para tal. O teste contava com diferentes partes, uma para cada habilidade. Ao corrigir, não apontava o erro, mas só deixava claro as questões q o aluno havia respondido corretamente... A produção escrita consistia de 3 temas básicos... Os erros eram mostrados através de códigos de correção... O aluno 'deveria' escrever sobre os 3 temas, mas se não julgasse apto, poderia escolher... não se sentiam mal em escrever algumas linhas sobre o primeiro tema somente, sem problemas... e assim por diante, este longo teste de avaliação e auto-avaliação progressiva ia e voltava a cada bimestre, como uma forma de o aluno acompanhar seu próprio desenvolvimento...”

Mensagem 927

Uma formadora nomeia claramente a linha de pensamento que tem norteado seu trabalho como formadora:

“... tento construir minha prática coerente com noções do interacionismo sócio-discursivo. Isso significa organizo meu trabalho procurando considerar especificidades do contexto, a presença de gêneros textuais como instrumentos na formação e no ensino-aprendizagem, a colaboração (há controvérsias, rsrsrsrs), a pesquisa etc...”

Mensagem 992

A questão da **certificação profissional de professores**, também pertencente ao domínio do ENFOPLI, foi levantada já no primeiro evento presencial em 2003. Voltou a ser discutida nos encontros de 2004 e 2005, tornando-se ponto a ser discutido na agenda da comunidade nas mensagens *online* trocadas entre 2005 e 2006:

"... Sem pretender negar a importância da formação de professores com qualidade, me parece que a idéia da certificação (seja por instrumentos elaborados pelo próprio governo ou por aqueles que compramos de outras instituições) tem mais o propósito de controlar a produção da formação (e eu falo de produção no sentido capitalista mesmo do termo) do que de motivar professores para sua formação contínua..."

Mensagem 1061

O tema permaneceu no foco de discussões *online* do grupo por cerca de um mês (entre junho e julho/2006), até ser tratado de forma conclusiva:

"Retomando as falas daqueles que se pronunciaram no último mês, é possível perceber, pelo menos, duas posições: uma que argumenta a favor da definição de parâmetros ou diretrizes feitas 'por nós para nós, mas sem o controle avaliativo de um exame ou a categorização em conceitos', e outra que defende os efeitos retroativos da avaliação externa sobre o comprometimento do professor com sua proficiência linguística".

Mensagem 1090

O primeiro evento presencial de 2003 programava a palestra *"Diretrizes curriculares para os cursos de Letras e sua relação com a formação de professores de inglês"*, que levou os participantes a discutir os principais pontos das diretrizes, que, por sua vez, na sua essência, fazem parte do domínio da comunidade, como *"o perfil do formando, competências e habilidades sugeridas, avaliação" [...] "a relação teoria e prática no processo de formação inicial de professores de língua inglesa."*¹⁶¹

¹⁶¹ Relatório do I ENFOPLI. Disponível em: <<http://br.geocities.com/enfopli/>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

O **perfil do aluno de Letras**, assim como o **perfil dos ingressantes** nesse curso foram temas levantados nos eventos presenciais de 2005 e 2006, fazendo parte das discussões no *e-group* de forma indireta, dentro do questionamento sobre o desenvolvimento linguístico dos alunos:

“... fazemos um teste inicial de nivelamento com os alunos ingressantes, durante a primeira semana de aulas. Os alunos passam por prova escrita (redação e compreensão de textos), prova de compreensão oral e entrevista (prova oral). O desempenho deles em cada um destes testes é relacionado às nossas disciplinas de inglês, e o aluno é então classificado de acordo com o nível de proficiência que atingir nesta prova [...] Os alunos recebem equivalência para as disciplinas que eles eliminam com os testes de nivelamento...”

Mensagem 926

A questão da **formação inicial dos alunos de Letras** é também tratada no evento presencial de 2006, assim como se revela nas mensagens que descrevem práticas de formadores que aliam as noções de competência linguística às noções de práticas metodológicas de ensino/aprendizagem da língua inglesa:

“... tenho encontrado apoio para 'aumentar e otimizar' a carga horária da disciplina. Além das 4 horas semanais em sala de aula, contamos com 4 aulas extras de monitoria semanal além de sessões quinzenais de 3 horas/aula cada no laboratório de línguas, o que foi facilitado com a criação de um Projeto de Ensino[...] conto com a ajuda de 4 monitoras que apresentam nível de conhecimento lingüístico intermediário (detectado em teste diagnóstico no início do ano letivo)[...] Cada mês trabalhamos uma habilidade lingüística. Foi a forma que encontrei para tratar de assuntos referentes à prática de ensino em aulas de LE. Os alunos tratam de temas referentes ao ensino de LE em LI, com sugestões de práticas em sala de aula. No mês de agosto tratamos a produção textual...”

Mensagem 93

A Mensagem 1416 questiona a **formação inicial** que é oferecida aos alunos de Letras, no sentido de formar agentes transformadores das condições (nem sempre favoráveis) de trabalho. Inserir-los na prática se mostra como um

caminho, acreditando-se que a partir do conhecimento e do envolvimento do aluno com seu contexto de futura atuação ele possa se tornar um agente de transformações, se necessário for.

"... Até que ponto conseguimos transformar as condições de aprendizagem de nossos alunos (futuros professores)? De que modo o currículo do curso de Letras é constituído de práticas que provoquem esse movimento? Que resultados temos alcançado e quais queremos alcançar? O que deveria mudar?"

A questão da **proficiência linguística e o seu desenvolvimento na disciplina de Língua Inglesa nos cursos de Letras** foi levantada nos eventos presenciais de 2005 e 2006. Nas mensagens trocadas *online*, ela foi retomada em tom desafiador: *"É possível melhorar a proficiência do aluno com apenas 400 horas?"* (Mensagem 1081). Apesar de nenhum dos participantes ter postado resposta a essa indagação em particular, este tema foi recorrente nas discussões do grupo, ao tratar de outros temas como a avaliação e o **perfil do ingressante em Letras**, assim como seu desempenho durante o curso. Foi também levantado no evento presencial de 2005, tornando-se recorrente ainda nas discussões *online* entre os participantes:

"... Nossas supervisões são feitas na escola, ou seja, os professores colaboradores não nossos parceiros e participam efetivamente da formação inicial. Temos espaço na escola e estamos lá todas as semanas e, em período de regência, muitos ou todos os dias da semana. Isso significa que o desempenho do futuro professor está sendo construído e avaliado por todos os participantes dessa parceria: o futuro professor, seus colegas, o professor colaborador, o professor supervisor e outros membros da escola[...] Para isso, o programa proposto prevê a parceria e a avaliação desse desempenho ao longo do processo. Essa avaliação contempla os diferentes conhecimentos de domínio do professor: conteúdo disciplinar (língua inglesa, por exemplo), conhecimento pedagógico, conhecimento político e contextual..."

Mensagem 992

Até que, mais tarde, a preocupação com o desempenho do futuro professor parece ter chegado a um ponto conclusivo, como pode ser notado na mensagem desta formadora, que certamente revela a análise de todas as mensagens postadas a respeito deste tópico:

"Acho que nessa altura, podemos concordar que projetos de extensão que envolvam profs. da universidade, da educação básica e acadêmicos seria uma das alternativas para que nossos alunos saiam um pouco mais preparados do curso de Letras..."

Mensagem 1404

O tema **carga horária da LI na formação inicial** (e sugestões para ampliá-la) está sempre presente nas discussões do grupo. Nas trocas de experiências entre os formadores no *e-group*, há sempre relatos de como tal ampliação tem sido efetuada em seus contextos particulares de atuação:

"...Em nossa disciplina 'Prática de Ensino de Inglês' não temos oferecido aos alunos opção de observação de aulas nesses dois contextos. Com a ampliação de carga horária de estágio para 400h acredito que será possível e desejável encorajar esse tipo de participação... parte da carga horária de estágio é desenvolvida através de grupos de estudo (GE). Uma maneira de contemplar uma variedade maior de segmentos poderia ser a implementação de 'grupos de estudos voltados para interesses específicos'. Da carga horária total de GE, os alunos poderiam ter a opção de escolher um ou dois interesses específicos."

Mensagem 693

"Dos 10 estagiários, 2 se interessaram em participar do projeto que previa um relacionamento mais estreito entre o professor regente, estagiários e supervisor de estágio.... foi muito bom partilhar com o professor regente, aprendi muito com ele, sobre sua realidade, seus conflitos... ficamos muito amigos, ele, eu e os estagiários. O professor regente... disse ter se conscientizado mais a respeito do seu próprio papel como formador. Os estagiários disseram não imaginar outra forma para a realização do estágio que não fosse esta. Mas para dar este passo é necessário condições apropriadas de trabalho, leia-se, carga/horária adequada."

Mensagem 1453

Mas o tema redução da carga horária faz também parte de algumas lamentações entre os participantes da comunidade:

"... Quando fui ao II Enfopli, apresentei o novo currículo do curso de Letras da... com 6 horas aulas semanais. P mim, era um grande passo p o ensino de LI com essa carga horária. Ontem tive uma reunião c o meu coordenador e ele acabou de reduzir a carga horária p 4. Inseriu produção de texto. Ele argumentou (o q estamos acostumados a ouvir): 'Os alunos não sabem escrever em português, qto mais em inglês'. 'Os alunos q querem ser profs de inglês já vêm preparados com cursos fora da faculdade'. 'É impossível formar profs de inglês na faculdade'. 92% dos alunos q entram no curso de Letras vão ser profs de português, 8%, de inglês, diante disso vamos, tentar formar bem os de português... A carga horária foi expandida p 6 aulas qdo nossa coordenadora era da área de inglês. Agora temos um coordenador da área de português. Gostaria de compartilhar c vcs minha decepção."

Mensagem 415

A **relação entre o programa/currículo dos cursos de Letras e o desempenho efetivo do futuro professor** de LI fizeram parte das discussões da comunidade quando esta tratava do segundo tópico levantado para discussão, a questão do desempenho linguístico do futuro professor, assunto recorrente nas discussões do grupo.

"...pode ser que algum dos questionamentos despertem em vocês a vontade de falar mais um pouquinho sobre o trabalho feito por vocês ou por colegas. Vamos lá entao:... O desenvolvimento do desempenho discursivo do aluno de Letras... Qual relação é estabelecida entre o programa e o desempenho efetivo do futuro professor?... Que teoria (s) de ensino / linhas de pensamento têm norteadado de fato e não somente no papel nosso trabalho na área de língua inglesa no curso de Letras?"

Mensagem 947

E este questionamento obteve duas respostas imediatas:

"...temos para nós que o professor de LI precisa sentir-se fluente (se não para o desempenho profissional em si, pelo menos para sua auto-estima)

em inglês, não apenas proficiente no uso oral da língua, mas também na linguagem escrita...”

“... Arrisco pensar que a linha de pensamento que norteia o trabalho depende muito do professor individualmente, mais do que de uma vontade coletiva...”

Mensagem 949

“... tenho usado os testes no início e no final de cada ano e discutido com eles o desenvolvimento conseguido durante cada ano. Quando os resultados mostram que tal desenvolvimento não aconteceu, tenho sugerido urgentemente que façam um curso particular de língua inglesa... termos um centro de línguas principalmente pensando no nosso aluno futuro professor. O preço cobrado fica bem abaixo do que aquele proposto pelas demais escolas... Nossos monitores são alunos de Letras... propus um curso com foco mais em ‘listening’, presencial e outro de auto-estudo. Embora no projeto político pedagógico ppp conste que a linha de pensamento norteadora seja a socio-interacionista, não posso dizer se isto realmente acontece durante o curso.”

Mensagem 951

Algum tempo depois, uma opinião sintetiza de forma conclusiva a questão da concepção dos currículos para os cursos de Letras. Por outro lado, levanta o eterno questionamento da responsabilidade da formação de profissionais diante de uma realidade nem sempre favorável:

“... Penso que o modo como concebemos o currículo de formação pode partir de modelos idealizados (como, por ex., os refletidos em diretrizes curriculares) ou da ‘realidade’ das escolas. Para nós formadores a questão é como conciliar essas diferentes perspectivas e formar um profissional que possa dar conta e, ao mesmo tempo, procurar transformar as condições de aprendizagem dos alunos.”

Mensagem 1416

O **perfil do profissional de Letras** foi tema levantado no evento presencial de 2006, para ser posteriormente discutido no e-group:

"Gostaria de retomar a questão do mês de fevereiro: O perfil acadêmico profissional de Letras é o perfil que o currículo propõe? Este seria o perfil do futuro profissional? [...] Minha inquietação neste tema é a questão que não quer calar: Como ajustar tantas questões problemáticas no cotidiano escolar (inclusão, metodologia de ensino, recursos didáticos, etc.) com a formação do profissional que oferecemos (currículo do curso de Letras). aguardo manifestações sobre minha proposta..."

Mensagem 1384

Esta questão mereceu a consideração de uma formadora, que citou o perfil proposto pelas diretrizes para os cursos de Letras para levantar ainda mais questionamentos:

"... A Parte 2 da Seção 2[...] nos diz que o graduado em Letras deve ter múltiplas competências e habilidades e que, além de possuir uma base específica de conhecimentos consolidada, deve estar apto a atuar de forma interdisciplinar em áreas afins, a resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe,.. Ufa!!! Diante desse perfil amplo e vago (na minha opinião) proposto pelas instâncias oficiais, visualizo algumas questões que se colocam aos formadores: 1) Esse perfil é o adequado para lidar com as questões problemáticas do cotidiano escolar? 2) Se for, que disciplinas ou quais aspectos abordados no Curso de Letras dão conta dos componentes das Diretrizes? E tbm, como os diversos Cursos de Letras espalhados no Paraná/Brasil trabalham para desenvolver esse perfil? 3) Se não for, o que está inadequado? Que perfil queremos? 4) Quais seriam os componentes comuns e os específicos do perfil do professor que a Educação na área de Línguas Estrangeiras precisa? 5) Até que ponto os muitos formadores no Paraná/Brasil refletem sobre a formação dos seus alunos sob uma perspectiva holística, e como visualizam o perfil do profissional que resultará da sua atuação? Considero importante discutirmos essas questões. O que vcs acham?"

Mensagem 1400

Uma formadora parece ter uma sugestão para se aproximar do perfil proposto pelas diretrizes:

"Acredito que mais projetos integrando instituições de curso superior e Ed. Básica sejam necessários, tanto para que professores universitários estejam mais em contato com os profs. da ed. básica e vice-versa e, também p que acadêmicos estejam envolvidos - compreendendo um pouco melhor a profissão para a qual estão se preparando para assumir..."

Mensagem 1401

A **formação continuada de professores de LI**, principalmente dos que atuam no ensino regular público, também faz parte das 'preocupações' do ENFOPLI, visto que muitos de seus integrantes não participaram (mesmo que de forma extra-oficial) do programa de formação continuada oferecido pelo governo estadual, o qual organizava grupos de estudos nas escolas.

"... Eu também estive presente no grupo de estudos aqui... O que pude perceber foi uma grande preocupação em "fazer a tarefa" exigida, ou seja, responder as perguntas sobre o texto lido. Também senti o nítido desejo do material didático, dentre outras coisas. Não consegui perceber claramente a razão para esses encontros, ainda..."

Mensagem 502

Os formadores do ENFOPLI ainda se mostraram preocupados com a formação continuada de professores de LI no episódio de criação do material pedagógico para o programa de formação continuada de professores denominados CEFORTEC¹⁶², destinado a professores do ensino fundamental.

"... Temos interesse em conhecer os produtos já disponibilizados pelo Cefortec, assim como quais as prefeituras que já firmaram acordos para realização dos cursos. Você poderia nos auxiliar com essas informações?"

Mensagem 871

¹⁶² Programa de formação continuada destinado a professores do ensino fundamental. Na parte de língua inglesa, o programa disponibilizaria para o ano de 2005, uma homepage, para o ano de 2006, o lançamento de 3 fascículos acompanhados de fitas de VHS/DVD e, em 2007, um software. Durante todo o tempo, a homepage seguiria atuando paralelamente como ferramenta de formação. Teria cunho educativo e informativo com interatividade, usando ferramentas de comunicação, síncronas e assíncronas, com os professores de língua inglesa, nas quais eles poderiam buscar idéias e sugestões para suas aulas. Infelizmente, o material de LI, criado a partir de um consórcio de instituições, das quais algumas onde atuam determinados participantes do ENFOPLI, não foi disponibilizado aos professores da rede pública até a presente data (agosto 2008). Disponível em: <http://www.nutead.uepg.br/cefortec/cursos/lingua_inglesa/produtos.htm>. Acesso em: 12 ago. 2008.

A **relação entre a universidade e as escolas**¹⁶³ de atuação dos alunos de licenciatura em Letras foi destacada desde os primeiros eventos presenciais da comunidade. A mensagem a seguir revela a intenção de uma IES participante da comunidade:

“... estaremos oferecendo um curso que possa ser contado como atividade de extensão universitária... estaremos também propondo nossa participação nas reuniões de grupos de estudos previstas para 6 sábados do ano em algumas escolas que já recebem nossos estagiários de prática de ensino. Nossas ações estarão voltadas para trabalharmos diretamente com os professores e suas comunidades escolares.”

Mensagem 482

No evento de 2005, esse questionamento foi levantado em plenária, passando a fazer parte dos tópicos para discussão *online*, que também cobrava o posicionamento teórico-metodológico adotado pelas formadoras:

“... temos observado tentativas em promover interação universidade/escolas que têm resultado em parcerias entre pessoas e não entre instituições. Por demanda de tempo, esforço e organização do trabalho docente o caminho mais curto tem sido o contato pessoal entre professor supervisor e professor colaborador e/ou aluno-professor e professor colaborador [...] a iniciativa de propostas de parceria universidade/escolas pode proporcionar espaço de formação inicial e continuada, uma vez que permite ao aluno-professor redirecionar os conhecimentos oriundos da universidade levando em conta o contexto de ensino específico no qual está inserido, bem como cria ambientes privilegiados para a recondução da prática de professores supervisores e colaboradores de forma também contextualizada...”

Uma formadora reagiu à proposição de discussão, relatando suas experiências:

“... Nossas atividades envolvem grupos de estudos com o material Roteiros Pedagógicos, planejamentos, regência, sessões de feedback..., reuniões, observações etc. Nossas supervisões são feitas na escola, ou seja, os professores colaboradores são nossos parceiros e participam efetivamente da formação inicial. Temos espaço na escola e estamos lá todas as semanas e, em período de regência, muitos ou todos os dias da semana”.

Mensagem 992

Na esfera local, o ENFOPLI vivenciou um momento de engajamento entre seus participantes em torno de uma tarefa conjunta (WENGER, 1998) durante o episódio que envolveu suas **relações institucionais com órgãos governamentais federais**. Trata-se o episódio 'Carta para Ministro', em que a comunidade se uniu e enviou ao Ministro da Educação um ofício sugerindo a criação de bolsas de estudos para alunos dos cursos de Licenciatura¹⁶⁴.

“Liguei hoje para o MEC e obtive a informação de que nosso ofício chegou lá (protocolo 067431/05/79 e foi encaminhado à SESu em 22/12/2005. Sugiro que alguém se voluntarie para acompanhar o caso lá em Brasília (ligar de vez em quando)...”

Mensagem 881

“... mandamos a todos os colegas do ENFOPLI cópia do ofício mandado pelo nosso Vice-reitor em suporte ao nosso pedido ao Ministro...”

Mensagem 889

Diversos participantes se uniram neste processo, que ocorreu coincidentemente ao lançamento de um programa governamental de formação de professores. Ou seja, na esfera global, a idéia surgida no ENFOPLI e sugerida aos órgãos educacionais tornou-se um programa de oferta de bolsas para alunos de licenciatura das universidades públicas¹⁶⁵.

¹⁶³ Escolas de atuação de prática de ensino para os alunos de graduação, ou escolas requisitadas como campo de estágio.

¹⁶⁴ Vide Anexo D.

¹⁶⁵ Lançado em setembro de 2008, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC) oferece até R\$350,00 a alunos dos cursos de licenciatura (Química e Física prioritariamente) das universidades

“... são bolsas pra professores que ainda não têm licenciatura mas já exercem a profissão, ‘extra oficialmente’ [...] o ministro já recebeu e acho que seria agora a hora de fazer pressão: aquelas universidades que ainda não se manifestaram oficialmente favoráveis, junto ao MEC, precisam agora se agilizar e, com o número do protocolo, enviar cópias da carta com o aval oficial de cada IES ...”

Mensagem 887

As relações institucionais com órgãos governamentais foram ainda lembradas nos eventos presenciais de 2004, de 2005 e de 2006. Figuraram também nas mensagens trocadas durante o processo de **reformulação curricular nas escolas**¹⁶⁶, outro ponto pertencente ao domínio do ENFOPLI, como podemos ver nas mensagens e nos textos sugeridos para leitura na comunidade:

“conversando ontem com a profa. Vera Menezes (UFMG) ela mencionou os parâmetros para o ensino médio e comentou algumas preocupações a respeito. Vocês já leram este texto?”

Mensagem 412

“Que estranho o Paraná não estar contemplado nesse seminário, não é? Construção curricular – matéria interessante¹⁶⁷.”

Mensagem 1260

Na esfera estadual, a representatividade do domínio do ENFOPLI junto às autoridades governamentais revela-se no episódio de formulação de programa de formação continuada a professores da rede, visando a reformulação curricular para o Ensino Médio¹⁶⁸. Pode-se notar que o status que a língua inglesa

públicas para desenvolver projetos de educação dentro das escolas da rede pública e que optem por dar aulas dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ciências e Matemática de 5^a a 8^a série do ensino fundamental, e Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 12 fev. 2009.

¹⁶⁶ Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seb/pdf/02_Linguagens.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2007.

¹⁶⁷ Ministro quer democratizar discussão sobre currículos (mais: <<http://abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=2054>>).

¹⁶⁸ A Secretaria de Educação iniciava um protocolo de discussões sobre as diretrizes curriculares para o Ensino Médio. Em um primeiro momento, os professores do Estado foram chamados a participar, com exceção dos professores de LI. Mesmo assim, alguns participantes do ENFOPLI, nas suas diferentes regiões de atuação se fizeram presentes nas discussões posteriores, realizadas em

possui frente os órgãos governamentais em muito dificulta a valorização do domínio da comunidade:

“... o diretor do departamento estadual para o ensino médio [...] organizou um evento para discussão de diretrizes curriculares [...] chamou professores de todas as disciplinas do ensino médio [...] e representantes das IES que formam professores para o ensino médio. Entretanto, os professores de inglês não foram convidados porque, segundo ele informou durante o evento, a discussão sobre língua estrangeira deve acontecer ‘a partir’ da discussão de língua materna, por uma questão de ‘procedência lógica’[...] os representantes das IES que lá estavam, sendo muitos deles coincidentemente também professores de língua inglesa e espanhola dos cursos de Letras, ficaram indignados...”

Mensagem 110

A formulação do referido programa de formação não contou com a colaboração do domínio da comunidade, que soube do seu lançamento somente:

“Não sei quantos sabem que a SEED lançou um programa de formação continuada de professores de 120 horas, a serem cumpridas em sistema quase que todo auto-gerido [...] Tive hoje acesso ao texto discutido para LEM – ensino médio[...] As perguntas que os professores tinham que responder diziam respeito a eventuais restrições aos fundamentos teóricos e metodológicos e conteúdos estruturantes. Em rota de colisão com o novo texto dos PCNs ensino médio do MEC, o documento parece apontar para o ensino das 4 habilidades e os tópicos consensuais foram vocabulário, estrutura gramatical, funções da língua. Se vocês tiverem lido até aqui, me dêem suas impressões sobre o que acham que vai acontecer a partir disto.”

Mensagem 466

Mas os formadores da comunidade, certos de que poderiam colaborar com as discussões sobre a formulação de novas diretrizes curriculares, protestaram contra o não-reconhecimento de seu domínio, como mostram as mensagens a seguir:

âmbito escolar. Durante certo período, alguns formadores relataram no fórum eletrônico suas

“... gostaria de sugerir que mandássemos um ofício à [...], do depto. de Ensino Fundamental[...] Mais de 35 instituições de formadores de professores de inglês do Paraná vem se articulando, desde 2003, em uma rede de profissionais comprometidos com a educação em nosso Estado. Este grupo, que já se reuniu duas vezes em evento de caráter estadual - o ENFOPLI – tem demonstrado clara preocupação com seu alijamento do processo de discussão das diretrizes curriculares e seus desdobramentos em grupos de estudos. Até esta data, maio de 2005, as IES não receberam sequer o texto das diretrizes. Assim, gostaríamos de saber de que modo ‘os professores das instituições de ensino superior terão acesso ao documento, e poderão contribuir com seus saberes, para o texto final’ (Apresentação, versão preliminar). Reiteramos nossa disposição para iniciativas que procurem integrar a formação inicial e continuada de professores de inglês do Paraná, como sempre temos feito ao longo das últimas décadas. Cordialmente, ENFOPLI (NOME DAS INSTITUIÇÕES QUE CONCORDEM COM O TEXTO) Sugestões são bem vindas, claro...”

Mensagem 527

“... poderemos dar então até a próxima quarta-feira para que as instituições se posicionem se querem ou não assinar a carta para a SEED Até o momento temos:...”

Mensagem 544

Alguns formadores do ENFOPLI conseguiram subverter a sua exclusão do processo de discussão para posterior aprovação da diretrizes, e de modo extraoficial participaram dos encontros de formação para professores promovidos pela SEED:

“Estive ontem em um dos maiores colégios[...] acompanhando o grupo de estudos (parcialmente em EF e parcialmente no ensino médio). Os grupos foram separados. No do ensino fundamental havia 5 professoras, que fizeram a leitura e responderam as perguntas sobre o texto[...] cf. orientações da SEED [...] O esquema todo envolve 6 grupos de estudos [...] Parece que o propósito é que essas discussões possam subsidiar os professores quanto aos desdobramentos das diretrizes curriculares.. Até que ponto estes textos ajudarão a pensar o que fazer em sala do ensino médio? Sugeri aos professores que levassem exemplos de atividades que desenvolvem para trocas e análises mais concretas nos próximos encontros...”

Mensagem 500

“... Ao que parece, há espaço pra ‘subversão’ da agenda do governo e pra construção de outras práticas. Eu insisto no aspecto crítico desses encontros porque acho que pra escrever um documento dizendo tudo o que os tecnocratas já disseram, é mais produtivo gozar do direito ao ócio.”

Mensagem 505

Diante das poucas oportunidades de participação na elaboração de programas governamentais de formação de professores de línguas, ou do não-reconhecimento do domínio da comunidade como competente o suficiente para contribuir com a formação inicial e continuada de professores de línguas, resta a muitos formadores do ENFOPLI implementar os programas que se apresentam (ZEICHNER, 1999):

“... participarei do PDE. Estive em Curitiba, quando do lançamento do programa às Universidades (pacote fechado). Houve muitas dúvidas, questões e questionamento do programa [...] departamentos que participam do programa o fazem com restrições e participam porque estão comprometidos com a formação muito antes de o PDE existir...”

Mensagem 1177

“... assumo o PDE pelo comprometimento com a formação continuada, não porque acho que ele seja um programa perfeito; mas acho que ele pode ser um início de desenvolvimento de parcerias em que as IES de fato venham a contribuir, inclusive na estruturação dos programas e não apenas fornecendo orientadores, como é o caso atual...”

Mensagem 1180

O tema **políticas de formação de professores** foi tratado no evento presencial de 2004, quando os formadores discutiram a falta de interesse político em utilizar o domínio, a base de conhecimento já construída de formadores em universidades na implementação de programas de formação continuada para professores de LI no Estado. A mensagem 443, postada a partir da discussão de texto sobre programa de formação de professores, desenvolvido no Estado de São Paulo (nível de mestrado), relata esta insatisfação:

“... o foco da proposta paulista implica, ao final dos 2 anos, em valorização do professor de forma concreta, ou seja, uma melhor (ou nem tão ruim) remuneração pelo seu trabalho. Acredito que entre os mais de 6000 professores de Inglês do estado possa haver 100 que combinem seus interesses profissionais com as exigências colocadas. O que me intriga é não conhecer iniciativas dos governos pra formação contínua de professores de inglês em parceria com as IES em seus estados. Gasta-se dinheiro público pra que as universidades tenham um certo grau de excelência e depois gasta-se, de novo, mais dinheiro público ignorando-se o conhecimento local. Dá pra entender?! Quem quiser, pode tentar explicar...”

Mensagem 443

Este tema foi novamente abordado no evento presencial de 2007, durante as falas dos representantes de órgãos públicos de disseminação da LI¹⁶⁹.

Desde o seu início, o ENFOPLI procurou estabelecer relações com os órgãos governamentais educacionais, visando a sua participação em discussões sobre questionamentos educacionais envolvendo o ensino/aprendizagem de LI, tanto no Paraná, como em âmbito federal. A representatividade política do ENFOPLI, o reconhecimento (ou não) da contribuição de seu domínio para tais discussões fez parte das interações entre os participantes do ENFOPLI.

Wenger (1998) afirma que a importância do domínio de determinada CP pode refletir na representatividade da mesma perante o público em geral, pode lhe conferir (ou não) grau de importância perante outras CPs. Provavelmente o domínio do ENFOPLI ou o ENFOPLI como uma CP não sejam considerados relevantes pelas autoridades governamentais, pois, no cenário do governo atual, o ENFOPLI como comunidade e seus membros em particular, não têm sido chamados a participar ativamente de discussões a respeito das políticas relacionadas ao ensino de línguas. Isto se deve em grande parte à política do atual governo federal de valorização do ensino de outras línguas estrangeiras em escolas públicas, o que tem promovido a desvalorização do ensino da língua inglesa nesse mesmo contexto.

Como se pode perceber, as relações com os órgãos governamentais - sempre descontinuada e incerta, a ação incerta de algumas IES que não assumem seu papel também de formadoras de professores, assim como as atuais políticas de formação de professores, que têm privilegiado a formação de grupos de estudos e outros programas de formação pedagógica baseados no contexto escolar dos próprios professores, não têm impedido a participação de alguns membros do ENFOPLI - mesmo que de forma extra-oficial nos programas de formação oficiais oferecidos a professores da rede pública de ensino.

O tema **acompanhamento dos egressos** foi lembrado no evento presencial de 2005, em Maringá. Foi tratado na mensagem 1092, em que formadoras propõem a elaboração de um projeto interinstitucional de acompanhamento desses sujeitos:

¹⁶⁹ Relato do V ENFOPLI. Disponível em: <<http://br.geocities.com/enfopli/>>. Acesso em: 10 jul. 2008.

“... com vistas à elaboração de um projeto de pesquisa inter-institucional tendo como sujeitos, egressos dos cursos de Letras, consultamos seu interesse em participar deste trabalho (concepção, coleta de dados análise, escrita do relato da pesquisa). Pedimos aos interessados que manifestem seu interesse (e enviem sugestões)...”

Mensagem 1092

Na esfera local do ENFOPLI, que é composta de formadores de IES de todo o Paraná, o desenvolvimento das **relações entre as IES participantes** não logrou a criação de muitos projetos interinstitucionais. Com exceção do Projeto ELIPE (tratado na contextualização deste estudo), nenhum outro foi desenvolvido de forma colaborativa entre as IES participantes do ENFOPLI, como este proposto na mensagem 1092, que não recebeu resposta alguma.

O tópico **formação continuada de formadores de professores de línguas** foi lembrado durante o ano de 2003, especialmente durante os encontros subsequentes ao ENFOPLI presencial, desenvolvidos na UEL. No relato do projeto ELIPE, descrito na mensagem 99 do *e-group* da comunidade, ficava clara a necessidade *“de ampliarmos as relações entre os professores formadores de língua inglesa do Paraná. É preciso tomar conhecimento de diferentes realidades, discutir nossas dúvidas e dificuldades e buscar meios de solucioná-las”*.

Constata-se que os participantes do ENFOPLI ainda não desenvolveram a capacidade de se engajar mutuamente em iniciativas compartilhadas por meio do desenvolvimento de um maior número de projetos interinstitucionais. Quando apresentados nos eventos presenciais (a partir do evento de 2005), os projetos de ensino e extensão desenvolvidos pelos formadores do ENFOPLI em suas IES de origem procuram atender as necessidades locais de cada IES participante (algumas semelhantes), revelando aportes teóricos e metodologias individualizadas (PERIN, 2008, mimeo).

O tema **Política educacional brasileira** foi lembrado no evento presencial de 2006 e retomado no evento de 2007, quando comparado a políticas educacionais de outros países sul-americanos. No *e-group*, o tema foi tratado a partir da sugestão de leitura de um texto que tratava da importância de se criar no Brasil um movimento para discutir a educação básica e a necessidade de as diretrizes curriculares serem formadas a partir de sugestões da sociedade civil. Esse

texto levantou grande polêmica, levando os formadores a refletir sobre o papel de uma comunidade como o ENFOPLI e o seu significado no contexto geral da educação brasileira, a constelação maior de práticas, como sugere Wenger (1998):

“Seria o momento da participação de comunidades representativas de professores e seus formadores [...] temos força política para nos fazer representar? Seremos ouvidos? podemos nos organizar para tal?”

Mensagem 1264

“Acho que esse espaço deve ser reivindicado por nós sim. A notícia saiu no site do MEC. O seminário aconteceu recentemente...”

Mensagem 1265

Outro episódio, criado a partir da publicação de um texto de uma das participantes do ENFOPLI em jornal, tratou da política nacional de valorização do ensino do espanhol como língua estrangeira no Brasil:

“... não tenho tanta certeza de que seja equivocada a política nacional de valorização do ensino/aprendizagem de espanhol, se bem entendi a tua posição no texto. Pra mim, mais equivocada é a posição dos outros sul-americanos em não investirem no português.... Daria uma discussão interessante, talvez...”

Mensagem 1306

“Pois é. Isto significa que nas ações concretas os governos latino-americanos estão mais preocupados com a competição – em serem atraentes como lugar de investimento – do que com a cooperação. O inglês é só mais um item nesse rol de medidas para garantir um lugarzinho ao sol da globalização.”

Mensagem 1307

Questões relativas à educação em geral foram também levantadas, a partir da leitura de um texto sobre a existência de testes de leitura na Inglaterra.

“Acho que esses testes internacionais de leitura se baseiam na premissa de que todos somos – ou devemos ser – iguais (mas iguais à cultura ocidental dominante; nós iguais a eles, não eles iguais a nós – aí já tem um pressuposto de quem teria ‘maior valor’ e quem estabeleceria as ‘melhores práticas’...): deveríamos portanto, segundo os resultados ruins obtidos nestes testes pelos países educacionalmente ‘mais progressistas/inovadores’, voltar aos ‘basics’, e nos por todos a ler o nobre e valoroso Shakespeare – e se for no original renascentista então, oh my God!!!!).”

Mensagem 1704

“Não conheço o teste e não saberia dizer. Quem são eles? Quem somos nós? Poderíamos questionar o valor de se avaliar com base em parâmetros internacionais – agora não sei se isto significaria ler Shakespeare ou Jorge Amado. Mesmo que o teste seja feito para nossa realidade, deveríamos todos ler o autor de Gabriela, cravo e canela? Deveria haver leituras obrigatórias nas escolas? Aliás, deveríamos ter testes de leitura? quais parâmetros nos diriam se estamos caminhando na direção desejada? (pressupondo que saibamos para onde queremos caminhar).”

Mensagem 1709

Outro tópico relativo à educação em geral no Brasil, o projeto que proíbe o uso de estrangeirismos no país também foi alvo de discussões:

“He, he, he: quero ver decidir o que é estrangeirismo na língua portuguesa – será que as palavras latinas e gregas também entram nessa? E as construções gramaticais? Vai até ser divertido ver a confusão!!!”

Mensagem 1707

“Pois é... no próprio texto informativo da Folha vc encontra a palavra ‘shopping ... Será que poderemos dizer ‘shopping’ ou teremos que usar ‘centro de compras’? Realmente a gente sempre pensa em palavras de origem inglesa qdo se trata de estrangeirismos, mas e as de origem francesa, espanhola?...”

Mensagem 1708

Os temas e tópicos acima levantados procuram delinear a base de conhecimento do ENFOPLI, ou seja, o seu domínio. A seguir trataremos dos temas e tópicos que caracterizam o significado que a comunidade possui junto a seus participantes.

4.2 O SIGNIFICADO DE COMUNIDADE PARA OS PARTICIPANTES DO ENFOPLI

O significado de comunidade que os participantes da CP possuem cria a estrutura social da aprendizagem, como estabelecem Wenger, Mc Dermott e Snyder (2002). Expressa o sentimento de pertencimento ou não à comunidade, assim como o sentimento que os participantes possuem com relação a ela.

Neste estudo, o(s) significado(s) que os participantes dão ao ENFOPLI foram caracterizados por expressões de sentimento e comprometimento (ou não) perante a comunidade. Os elementos do significado do ENFOPLI serão apresentados em forma cronológica, a partir da primeira circular de composição da comunidade, dos relatos dos eventos presenciais (2003 a 2007) e das interações no *e-group* (entre 2003 e 2007), à medida que os pontos levantados se interligarem. Os tópicos expressam-se em ações a serem praticadas pelos participantes, e que expressam seus sentimentos em relação à comunidade:

- 1- Chamar demais membros a participar de discussões referentes ao domínio do ENFOPLI (cutucar, provocar): fazer indagações, questionamentos que suscitam discussões;
- 2- Compartilhar conquistas acadêmicas com colegas;
- 3- Compartilhar inquietações, questionamentos ou problemas referentes ao domínio do ENFOPLI;
- 4- Simpatizar-se com, participar, colaborar com projetos, eventos ou conquistas de colegas, também participantes do ENFOPLI;

- 5- Comprometer-se com a troca de informações ou conhecimento sobre a prática e domínio do ENFOPLI;
 - 6- Desenvolver, manter laços de amizade, simpatizar-se com colegas, sentir-se à vontade com colegas para tal;
 - 7- Engajar-se na organização e manutenção do ENFOPLI, tanto a modalidade presencial (organização dos eventos) como a virtual (*e-group*);
- 8- Expressar sentimento ou opinião em relação à comunidade;
- 9- Preocupar-se com a abrangência, o reconhecimento e a representatividade do domínio do ENFOPLI;
 - 10- Solidarizar-se com problemas (pessoais ou profissionais) de colegas.

A preocupação com o **engajamento na organização e manutenção do ENFOPLI como uma comunidade**, assim como com as suas formas de interação ou entendimentos reificados de seu domínio (eventos presenciais, *e-group*, página eletrônica, publicação de livros, artigos sobre a comunidade, apresentações em eventos de trabalhos referentes à comunidade, etc.), manifesta-se na carta de formação da comunidade e em seguida ao primeiro evento presencial, nas primeiras mensagens trocadas:

*"...Também não poderei ir a Floripa. O 2º ENFOPLI é uma excelente idéia!
Podem contar comigo para organizar!..."*

Mensagem 66

“Relendo as resoluções do 1o. ENFOPLI vi que uma das sugestões era que os NAPs organizassem reuniões com os participantes das instituições próximas à sua região.... estamos agora organizando uma... Independentemente disto, acho legal quem puder se encontrar em Floripa, no CELLIP, etc. Quanto ao 2o. ENFOPLI sugiro o próximo ano, tendo em vista os vários eventos que já vão acontecer este ano.”

Mensagem 71

Essa preocupação com a manutenção da comunidade esteve presente também nas pautas dos eventos presenciais de 2004, 2006 e 2007. E, nesse espaço de tempo, foi lembrada nas mensagens trocadas, seja para dar conta de tarefas assumidas anteriormente nos eventos presenciais, seja para sugerir detalhes ou compartilhar dúvidas sobre futuras programações:

“Embora ainda esteja faltando uma pequena parte, estou enviando o relatório do 2o. Enfopli, pedindo que informem caso haja alguma correção a fazer...”

Mensagem 406

“Preciso da opinião de vocês acerca da data do próximo ENFOPLI. Como o EPLE será em..., pensei que o dia... pudesse ser uma possibilidade já que na semana seguinte teremos o... em... O que acham?”

Mensagem 545

“... Antes de responder a ‘como avaliar a proficiência’, eu desejei no encontro em... iniciar uma discussão sobre ‘pra que avaliar novamente o já avaliado’. Quer dizer, se trabalhamos com nosso alunos nos cursos de Letras...”

Mensagem 1061

“... retomo a proposta do site para o ENFOPLI para dentro de 2 semanas apresentar um esboço do site para o grupo...”

Mensagem 1378

“... Gostei das datas. Acho que poderíamos discutir sobre PDI, Diretrizes Curriculares e Estágio Supervisionado de Letras. O que acham?”

Mensagem 1468

Durante os eventos presenciais de 2005, 2006 e 2007, os participantes puderam ter um panorama das mensagens que foram trocadas no e-group da comunidade ao longo do ano. Constata-se que a moderação dessa ferramenta exige um tempo de dedicação maior por parte de alguns participantes mais abnegados da comunidade, os quais, mesmo não dispendo de tempo para tal, preocupam-se em manter a comunidade viva:

"Em janeiro enviei mensagem ao grupo pedindo que alguém se voluntariasse para assumir o gerenciamento do e-group. Não obtive nenhuma resposta ao meu pedido. Não tenho podido acompanhar com muita freqüência o andamento do grupo eletrônico e temo que o ENFOPLI possa ser prejudicado com isso. Gostaria de passar o papel de moderador até o final de março.guardo voluntários ou sugestões de como podemos proceder à substituição."

Mensagem 980

"Posso assumir o gerenciamento do grupo. É só me passar as informações..."

Mensagem 986

Wenger (1998) adverte que para sobreviver, uma CP depende de cultivo, de manutenção, o que na sua interação *online* diária depende de determinada moderação de mensagens, de gerenciamento e encaminhamento dos tópicos a serem discutidos, obedecendo a determinada agenda proposta e aceita pelos participantes. Em uma comunidade fluída como o ENFOPLI, onde não há papéis de liderança designados claramente, o papel de 'cobrar' a participação é sempre sutil:

“Estive lembrando que durante o nosso Encontro as IES apresentaram os posters e ficaram de colocar os arquivos no site. Acho que seria interessante termos essas informações. Não sei como poderíamos fazê-lo. Alguém tem alguma idéia?...”

Mensagem 104

“Passados quase 3 meses de nosso Encontro, gostaria de saber como andam as discussões sobre currículo em suas instituições. Alguma novidade?”

Mensagem 42

“Caras(os) enfoplíanas(os), depois de ter sido carinhosamente lembrada por... e..., reinício a discussão sobre as atuais propostas de certificação docente...”

Mensagem 1061

A tarefa de **chamar os demais membros a participar das discussões** levantadas na comunidade também demonstra preocupação em manter a comunidade em desenvolvimento, revelando o significado que a CP tem para alguns dos participantes. Este chamamento não é combatido, pelo contrário, é reconhecido por alguns dos participantes do ENFOPLI:

“Também quero agradecer a... pelas informações e por nos 'cutucar'... Se posso dar meus pitacos, acho que continuamos com o antigo problema...”

Mensagem 474

“... seu desejo traz à memória uma idéia que surgiu neste último ENFOPLI. Parabéns por manter vivo o interesse nos trabalhos deste grupo. O relatório deste ENFOPLI irá trazer a agenda que discutimos em outubro...”

Mensagem 1242

Em uma comunidade emergente da própria vontade dos formadores que a compõem, a tarefa de chamar os outros à discussão está pulverizada entre todos os seus participantes. A função de chamar os demais a refletir, a postar suas ideias se estabelece pela vontade de determinadas formadoras que, com mais ou menos intensidade, tomam para si esta função:

"Se vocês participaram dos grupos de estudos realizados nos 2 últimos sábados, seria interessante compartilharmos idéias..."

Mensagem 557

"É possível melhorar a proficiência do aluno com apenas 400 horas?"

Mensagem 1081

"... Pessoal, Podemos retomar nossa discussão sobre a formação do professor e o perfil de Letras?..."

Mensagem 1452

"Vamos ter o V ENFOPLI? Quem está responsável pela programação? Quem vai?"

Mensagem 1556

Não é sempre que os participantes se sentem motivados a participar das discussões levantadas. Como vimos, a não-participação na discussão eletrônica por meio da postagem de respostas a questionamentos não configura real não-participação, pois muitos membros, além de não apenas desejarem participar de determinadas discussões, podem se sentir mais à vontade na posição de observação somente, dependendo do grau de perifericidade ou marginalidade em que se encontram (WENGER, 1998):

"... Eu gostaria muito de continuar essa conversa, mas pelo jeito nossa idéia de fórum não deu muito certo, já que não tivemos manifestações de outros membros do grupo. Esperamos um pouco mais ou continuamos a conversa trocando emails só entre nós duas?"

Mensagem 1725

Wenger (1998) atenta para a questão da disponibilidade em chamar à participação todos os membros de uma CP. Para esse autor, essa atitude deveria ser sempre coletiva, para não sobrecarregar a participação de alguns membros somente.

Os formadores também demonstram o significado que dão ao ENFOPLI, quando se comprometem com a troca de informações sobre a sua prática ou conhecimento relacionado ao seu domínio:

"Usei este demonstrativo p/ a confecção do poster. Não está completo, mas dá uma idéia da disposição das disciplinas no currículo, q está sendo reformulado. O curso passará a contar c/ 4 anos a partir do ano q vem."

Mensagem 114

"... envio em anexo resumos dos trabalhos que orientei até agora. Gostaria de sugerir que as dissertações defendidas em 2004 também fossem disponibilizadas pelos respectivos autores."

Mensagem 430

"... estou enviando o artigo em anexo para conhecimento, comentários e críticas. Ele foi escrito há meses, por isso não captura algumas modificações feitas pelos proponentes do PDE desde então..."

Mensagem 1186

"Estive participando de um congresso online cujo tema foi... O bom deste formato foi que todas as conferências ficaram gravadas e disponíveis, juntamente com as apresentações... Se vocês quiserem dar uma olhada, aqui está o endereço da conferência..."

Mensagem 1514

"... Considerando que algumas informações deste relatório são relevantes para o ENFOPLI (vejam as considerações finais), estou encaminhando cópia do relatório que acabamos de fazer do projeto Brazil-Chile..."

Mensagem 1645

Há também a troca de informações sobre questões de ordem funcional, ou sobre as decisões governamentais na área educacional, como mostram as mensagens 1015 e 914, respectivamente:

“... obrigada por ter “facilitado” nosso acesso. Eu não havia conseguido pela indicação do site. Qto às unidades, minha primeira rápida leitura trouxe inquietações...”

Mensagem 1015

“Conforme eu prometi, depois de esperar resposta do MEC por e-mail e não ter logo um retorno resolvi telefonar e consegui algumas informações sobre o novo ensino fundamental de 9 anos da língua estrangeira. A LE inicia na 5ª série do EF (na parte diversificada) quando a criança está com aproximadamente 10 anos...”

Mensagem 914

O comprometimento com a troca de informações, questionamentos e inquietações envolve não somente o compromisso com os participantes diretos do ENFOPLI, mas também aqueles com quem os mesmos mantêm em outras CPs em uma constelação (WENGER, 1998) maior

“Recebi este email de uma colega do México. Alguém poderia indicar referências para ela, por favor?”

Mensagem 889

“... penso que tenho dados que ajudarão a Nora. Vou entrar em contato com ela.”

Mensagem 899

“Há aquele artigo nosso... sobre o q pensam pais alunos e staff sobre o ensino de LI em escolas públicas do Paraná, o q vc acha? Saiu na... Posso mandar p/ ela.”

Mensagem 908

O compartilhamento (ou o não-compartilhamento) de informações sobre o domínio ou a prática de uma comunidade também podem revelar o significado que seus membros atribuem a ela. A participação de algumas formadoras do ENFOPLI na elaboração de material e da página eletrônica para o projeto governamental de formação de professores à distância, o Projeto CEFORTEC²⁰, não

foi compartilhada com os demais colegas da comunidade ENFOPLI, que foram informados disso por outros meios:

"...ficaram sabendo do edital do MEC sobre formação continuada e certificação de professores...tivemos notícias de última hora, reuniões em feriados para, finalmente, sabermos que a... centralizou a proposta para a área de alfabetização e linguagem, na qual entraríamos. Parece que foi feita uma proposta para língua estrangeira...Se alguém puder dar mais informações..."

Mensagem 145

*"Colegas,
Sugiro uma visita ao site <http://www.unioeste.br/projetos/cefortec2/>
Aguardo comentários."*

Mensagem 580

Algumas formadoras participantes do projeto e também do ENFOPLI explicam o fato em questão, assim como seu envolvimento/não-envolvimento nele:

"...a (com suas parceiras), juntamente com mais 5 universidades (...),..., ganhou uma concorrência para formar um Centro de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.... nos próximos anos, vamos manter uma homepage interativa... precisamos produzir um livro (sic) didático e fitas VHS e DVD abordando os temas e conteúdos do livro..."

Mensagem 313

"... No início eu fazia parte do grupo, daí o meu nome na página do CEFORTEC. Mas me retirei porque a comunicação estava ficando muito difícil... eu precisaria viajar com frequência para lá e a idade já não me permite muitas extravagâncias..."

Mensagem 866

O não chamamento dos membros do ENFOPLI¹⁷⁰ à participação dos encontros de formação continuada promovidos nas escolas estaduais visando a

¹⁷⁰ O ENFOPLI é composto na sua maioria por formadores envolvidos com a formação inicial e continuada de professores de inglês do Estado do Paraná.

implementação posterior do plano de capacitação dos professores do Estado do Paraná (PDE) em 2005, pode também revelar o significado que determinados órgãos governamentais momentaneamente atribuem ao domínio e prática da comunidade. Por outro lado, a exclusão do ENFOPLI desse processo, fez com que alguns de seus participantes se unissem nas trocas de informações sobre os movimentos da SEED¹⁷¹:

“Soube do encontro porque algumas professoras me ligaram perguntando se nós participaríamos como NAP. Aproveito para comunicar que investiguei junto à direção e ao coordenador de pós e extensão da minha faculdade [...] a respeito da carta da SEED em resposta à solicitação dos Naps para participarem do processo de “capacitação” dos professores da rede...”

Mensagem 619

Em um primeiro momento, a SEED claramente demonstrou que optou pela capacitação dos professores desenvolvida nas próprias escolas, comprovando uma tendência de formação continuada mundial, que não privilegia unicamente a forma de desenvolvimento continuado de professores, como a tradicionalmente oferecida pelas universidades. Para Dam e Blom (2006), formadores de universidades agora têm que disputar espaço com demais institutos de formação nos projetos de parceria com as escolas. O mesmo aconteceu com o processo de elaboração das diretrizes curriculares para o Ensino Médio das escolas estaduais do Paraná, também em 2005:

¹⁷¹ Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

"... O ofício que enviamos para a..., na SEED, cobrando a participação das universidades na elaboração das diretrizes curriculares (20 de maio), foi respondido com a cópia do protocolo de envio dos pacotes para todas as instituições signatárias, em... Estou tentando verificar na... onde isto foi parar e até agora não tive resposta. Vocês poderiam se certificar na instituição de vocês..."

Mensagem 610

"... Pelo que eu soube, as diretrizes para o ensino fundamental já foram revistas e em breve serão impressas na versão final. Deste modo, quando a ... ou outra universidade resolver palpar, já será tarde. Qual a lição que tiramos deste episódio?"

Mensagem 666

Esse episódio revelou a **preocupação de alguns formadores com o reconhecimento (ou o não-reconhecimento) da abrangência, da representatividade do domínio da comunidade**. Os participantes do ENFOPLI reconheceram a importância da discussão sobre o domínio da sua comunidade, assim como do engajamento na sua divulgação:

"... acho que continuamos com o antigo problema de não termos voz e modos de participação junto aos órgãos com poder de decisão como a SEED e os Núcleos Regionais. Formamos um grupo e estamos nos consolidando (2 ENFOPLIs, publicações, e-group). Essa caminhada é restrita ao nosso grupo e aos diretamente afetados (nossos alunos e colegas) ou estamos compartilhando com aqueles que não participam? Será que não deveríamos estar mandando propostas, opiniões, sugestões? Estamos fazendo isso? Quem está? São algumas iniciativas individuais? Fizemos (enquanto grupo de formadores de professores) encaminhamentos que incluíam essa articulação com o 'poder público'? Acho que nós, participantes do ENFOPLI, estamos comprometidos com a educação. Quais têm sido nossas ações que contemplem esse comprometimento? Food for thought!"

Mensagem 474

"... Acho q ainda não nos fizemos conhecidos como uma comunidade."

Mensagem 531

Em 2005, a ideia da criação de uma ONG¹⁷² surge como uma forma de auxiliar a comunidade na questão da representatividade, uma tentativa de torná-la conhecida em uma constelação de comunidades (WENGER, 1998) extensiva:

“... a ONG seria uma tentativa de criar um organismo potencialmente capaz de captar recursos pra projetos e iniciativas na formação de professores em geral. Na medida em que ganhar vida, poderá favorecer especialmente instituições (de ensino superior e básico) sem acesso a editais como os do CNPq, CAPES ou...”

Mensagem 1105

Essa questão foi discutida no evento presencial de 2006¹⁷³ em Londrina, mas não logrou êxito. Os formadores do ENFOPLI mais uma vez não se engajaram em uma iniciativa conjunta.

Preocupar-se com a representatividade e a abrangência do ENFOPLI muitas vezes significa procurar meios de representá-lo frente a outras CPs ou outras constelações de CPs. Essa preocupação reflete o significado que alguns de seus participantes têm em relação à comunidade:

“Está aberto o forum no site do British Council para uma discussão que iniciamos no ENFOPLI, desta vez com outros membros da comunidade profissional na América Latina. Seria muito interessante se tivéssemos mais gente dando pitacos neste assunto. Abaixo o texto introdutório e os resultados esperados. .Espero que possam participar!!!”

Mensagem 1337

“Eu também estive presente no grupo de estudos aqui em....Estranhei bastante a divisão dos grupos (EF e EM), uma vez que a maioria dos professores presentes trabalha tanto no EF quanto no EM. O que pude perceber...”

Mensagem 502

¹⁷² Organização não-governamental.

¹⁷³ Relatório do IV ENFOPLI. Disponível em: <<http://br.geocities.com/enfopli/>>. Acesso em: 12 fev. 2009

“Eu me voluntario para entrar em contato com o MEC, saber sobre as bolsas e repassar para todos. Estive desligada por um tempo, peço desculpa pela ausência e vou tentar me redimir...”

Mensagem 911

Desde o seu início, o ENFOPLI desenvolve certa aptidão para se tornar um contexto para desenvolvimento de projetos conjuntos de seus participantes, como já mencionamos anteriormente. Essa tarefa não tem sido muito fácil, já que, além do projeto ELIPE e do livro sobre o ENFOPLI, já relatados, essa comunidade não desenvolveu outros projetos compartilhados:

“Estamos organizando uma publicação do ENFOPLI título: ENFOPLI - Trajetória e avaliação. Relato da construção de uma comunidade de formadores de professores de inglês... Parte 1 – temas... Estamos convidando vocês a submeterem um texto de aproximadamente 1000 palavras sobre um dos temas (discutidos durante o 1 e/ou 2 ENFOPLI). O prazo é 20-01...”

Mensagem 420

“Tem alguém por ai interessado(a) em organizar um simpósio comigo sobre formação de professores no Paraná? É preciso até 3 participantes da mesma IES ou de IES diferente. Se sim, mandem um alo até amanhã pq precisamos fazer o resumo até domingo...”

Mensagem 1575

Por outro lado, o ENFOPLI tem mostrado seu potencial para se tornar um lugar onde seus participantes possam sociabilizar-se, **desenvolver e/ou manter laços de amizade**, pois ele surgiu de uma rede de formadores que já interagiu anteriormente. Essa proposta é lembrada no seu primeiro evento presencial em 2003, assim como nos eventos anuais seguintes, e se manifesta nas mensagens trocadas no *e-group*:

"... Também estou com muitas saudades de todos... infelizmente também não pude participar desta vez..."

Mensagem 390

"À querida..., desejo muita satisfação neste trabalho, q consiga desenvolver seu projeto... ainda mais, aproveitando esta 'vontade' institucional dos... em estudos com pesquisadores brasileiros. Você merece!Abraços"

Mensagem 1383

"Olá, queridas colegas. Tem sido muito legal receber os emails de vocês desejando boa sorte nessa minha empreitada... Muito obrigada mesmo a todas pela força: vou precisar deste calor humano quando chegar em... Abraços a todas. Fiquem à vontade para mandar mais e mais mensagens carinhosas: elas fazem muito bem..."

Mensagem 1397

Em um contexto em que laços de amizade podem perdurar, as chances de uma CP sobreviver por um longo tempo são maiores (SAINT-ONGE; WALLACE, 2003). Neste contexto de amizade, os participantes também demonstram muito do que sentem pela comunidade, ao considerá-la um lugar onde podem encontrar colegas que possivelmente têm os mesmos problemas e as mesmas inquietações, podendo, portanto, compartilhá-los:

"Pessoal, estou muito chateada com essa convenção das associações, porque não sei se vocês perceberam, mas não tem nenhum speaker do Paraná? Como convenção das associações do sul, achei que deveria ter alguém representando nossa APLIEPAR ou outra instituição do PR, mas não tem.... Sabem por quê?"

Mensagem 55

“É possível melhorar a proficiência do aluno com apenas 400 horas?”

Mensagem 1081

“Minha inquietação neste tema é a questão que não quer calar: Como ajustar tantas questões problemáticas no cotidiano escolar (inclusão, metodologia de ensino, recursos didáticos, etc) com a formação do profissional que oferecemos (currículo do curso de Letras)...”

Mensagem 1384

Compartilham-se também frustrações de casos em que o domínio da comunidade não é reconhecido como deveria, decepções profissionais e pessoais que possam afetar grande parte dos participantes, e ainda desabafos de decepções ocorridas em suas IES, também com relação ao domínio do ENFOPLI:

“... Sinto informar-lhes que o diretor do departamento estadual para o ensino médio [...] organizou um evento para discussão de diretrizes curriculares[...] ele chamou professores de todas as disciplinas do ensino médio, como educação física [...] e representantes das IES que formam professores para o ensino médio. Entretanto, os professores de inglês não foram convidados porque, segundo ele informo u[...] a discussão sobre língua estrangeira deve acontecer ‘a partir’ da discussão de língua materna, por uma questão de ‘procedência lógica [...] os representantes das IES que lá estavam, sendo muitos deles coincidentemente também professores de língua inglesa e espanhola dos cursos de Letras, ficaram indignados e tiveram uma conversa com o Senhor... sobre o assunto”

Mensagem 110

“Gostaria de compartilhar com vocês minha frustração pela atitude do governador..., que não autorizou o pagamento de auxílio parcial para minha ida..., onde iria coordenar um simpósio sobre... Embora os recursos (parciais) sejam do programa de pós-graduação ao qual pertencço, a arbitrariedade do governante é gritante e incompreensível em um regime democrático...”

Mensagem 577

"... estou extremamente decepcionada. Quando fui ao II Enfopli, apresentei o novo currículo do curso de Letras da... com 6 horas aulas semanais... Ontem tive uma reunião c o meu coordenador e ele acabou de reduzir a carga horária p 4. Inseriu produção de texto. Ele argumentou (o q estamos acostumados a ouvir): 'Os alunos não sabem escrever em português, qto mais em inglês'. 'Os alunos q querem ser profs de inglês já vêm preparados com cursos fora da faculdade'. 'É impossível formar profs de inglês na faculdade'. '92% dos alunos q entram no curso de Letras vão ser profs de português, 8%, de inglês, diante disso vamos, tentar formar bem os de português'. A carga horária foi expandida p 6 aulas qdo nossa coordenadora era da área de inglês.. Agora temos um coordenador da área de português. Gostaria de compartilhar c vcs minha decepção."

Mensagem 415

Neste caso, há sempre uma formadora amiga que **solidariza-se com o problema do colega:**

"... gostaria de compartilhar com você esta decepção. É realmente lamentável que o curso de Letras da..., após ter recebido conceito Muito Bom no quesito Projeto Pedagógico... retroceda agora em sua grade curricular... Não seria interessante mostrar outras propostas de cursos de Letras e documentos que evidenciam a necessidade de uma melhor formação do professor de línguas estrangeiras? Gostaria muito de poder contribuir para uma mudança de postura dos responsáveis pelo seu Curso. Deixe-me informada do andamento de sua luta em favor de uma formação coerente de professores."

Mensagem 416

"Obrigada pelo apoio. Estou lutando sozinha pela carga horária. Hoje mesmo entreguei ao coordenador uma argumentação para que repense sobre sua decisão. Anexeí ao documento duas pesquisas feitas na... que revelam a preparação do professor de LE pelo curso bem como as expectativas dos alunos em terem uma formação satisfatória em língua inglesa. Amanhã haverá uma reunião com todos os professores e espero, antes disso, que o coordenador me apresente um parecer..."

Mensagem 418

Isso ocorreu no caso da decepção profissional e pessoal que teve a formadora com determinadas normas governamentais:

“...gostaria de encaminhar seu pedido de manifestação a outros grupos da minha lista já que, nesses casos, quanto maior o número de manifestações, melhores as chances de serem ouvidas. Posso??”

Mensagem 578

Os membros do ENFOPLI também expressam muito do que a comunidade significa para eles em gestos como contar com a comunidade como um espaço para solicitar a participação ou cooperação de colegas em seus projetos profissionais. Contam de antemão com a colaboração dos colegas:

“Gostaria de pedir a ajuda de todos para um levantamento que estou fazendo em relação aos cursos de Letras do Paraná. Esse levantamento tem sua motivação primeira nas discussões que temos feito na...”

sobre reformulação curricular. Entretanto, acredito que possa ser útil a todos nós do ENFOPLI e por isso prometo que mando a tabulação para a lista assim que ficar pronta, a fim de que possamos ter um mapa da situação dos cursos do Estado...”

Mensagem 462

“... estou enviando o meu questionário de coleta de dados para meu doutorado. Agradeço imensamente se puderem responder e enviar o mais breve possível, pois é com a contribuição de vocês, formadores e formadoras, que desenvolverei minha pesquisa...”

Mensagem 1658

O mesmo acontece quando os membros utilizam o espaço do ENFOPLI para **compartilhar suas conquistas acadêmicas...**

"Flyer de livro publicado na Inglaterra e que tem trabalhos do...,... e meu. Caso queiram indicar compra para a biblioteca de sua instituição."

Mensagem 452

"... Gostaria de avisar a todos que está no ar o terceiro volume da Revista..., que pode ser acessado em... lembro também que a... estimula a interação entre os leitores e os autores dos textos..."

Mensagem 1623

Os participantes do ENFOPLI sabem que podem **contar com a colaboração e a simpatia** de alguns de seus colegas na comunidade. Mais uma vez, o significado que dão à comunidade os faz inferir esta característica da comunidade:

"...parabéns pelo livro..."

Mensagem 457

"Parabéns. Gostaria de ler os artigos que escreveram. Achei a idéia da... excelente. Poderíamos talvez encaminhar um pedido para que cada NAP recebesse um exemplar, que tal?"

Mensagem 458

"Acabo de receber mensagem de nossa colega... da.... de... que concluiu doutorado na Universidade de.... Segue resumo..."

Mensagem 475

"Querida... Parabéns pelo trabalho e sucesso!"

Mensagem 1474

"Oi,...,Tenho divulgado o evento a todos por aqui, pelo que percebi há cartazes para divulgação, se puder me enviar alguns para que possa colar nos corredores da... fico agradecida..."

Mensagem 645

"... Parabéns pela página. Ficou ótima. Recomendarei a todos que conheço..."

Mensagem 1660

"Ol,... A página está maravilhosa. Não sabia que continha tanta informação..."

Mensagem 1661

"Olá..., Obrigada por enviar o questionário sobre certificação. Bjs..."

Mensagem 1666

Para finalizar, apresentamos as mensagens trocadas que caracterizam o **sentimento**, a **opinião**, o **significado** que **determinados participantes expressam com relação ao ENFOPLI**:

"Acho que o objetivo comum que nos une, faz com que trabalhemos com mais disposição e garra. Parabéns a todos!"

Mensagem 377

"... Pessoalmente, vejo o Enfopli como uma grande oportunidade para sairmos do isolamento das nossas faculdades e universidades. Existe alguma proposta assim em outros estados????..."

Mensagem 380

"... Abraços a todos, me sinto honrado de participar deste grupo."

Mensagem 675

".. .Fico contente com o grau de interatividade na discussão sobre questões tão importantes como essas que têm sido levantadas por vocês..."

Mensagem 1416

Mas não são todos que expressam uma imagem positiva da comunidade em sua vida profissional. Há aqueles que criticam sua representatividade (ou a falta dela) e sua (in)operância:

“... já que vc menciona cooperação das IES com a SEED, lembro que esá em curso um programa da SETI/SEED para formação continua de professores (o PDE). Com tudo o que trazem as iniciativas dos governos, esta tem alguns aspectos positivos como (a) institucionalização de boa parte de nossas iniciativas pontuais e isoladas (apesar deste grupo);...”

Mensagem 1410

“...reinicio a discussão sobre as atuais propostas de certificação docente... eu desejei no encontro em Maringá iniciar uma discussão sobre ‘pra que avaliar novamente o já avaliado’[...] Na tentativa de iniciar uma resposta e de provocar outras tantas (pela experiência na lista, nem tantas assim), arrisco relacionar esse ‘desejo’ de regulação da qualidade da instrução...”

Mensagem 1061

Conclui-se que a importância dada a comunidade por seus participantes se revela no significado que cada um atribui à mesma, seja no que se refere à prática profissional que ela representa, seja pelo domínio nela construído, assim como pelas relações pessoais sociais que se estabelecem entre os membros.

4.3 A PRÁTICA DO ENFOPLI

Para Wenger (1998), a prática de uma CP reflete tanto a realização das iniciativas de seus participantes como as relações sociais que acompanham tais iniciativas. Tais práticas tornam-se, portanto, propriedade de uma comunidade que se estabelece pela busca sustentada de uma determinada iniciativa compartilhada. Para Little (2002), a prática da comunidade torna-se conhecida e compartilhada à medida que mostra como seus membros, durante suas interações uns com os outros e com o ambiente material, transmitem e constroem representações particulares da prática.

Como a prática relaciona-se a atos de fazer/não fazer, os tópicos enunciados, na sua maioria, apresentam-se em verbos no infinitivo. Apontamos dois níveis de práticas: as práticas desempenhadas por formadores de professores em suas instituições e as práticas inerentes aos formadores participantes do ENFOPLI.

Podemos nomear algumas práticas que se tornaram próprias do ENFOPLI, ou seja, que representam as iniciativas de seus membros, assim como as relações sociais que se estabelecem para que tais iniciativas se estabeleçam (WENGER, 1998). No caso do ENFOPLI, essas práticas procuram propiciar a manutenção da comunidade, especialmente.

O quadro a seguir destaca os dois tipos de práticas presentes na atuação dos participantes da comunidade, ou seja, as práticas de formadores de professores de LI em geral, assim como as práticas inerentes aos formadores do ENFOPLI.

Práticas dos formadores de LI em geral
Compartilhar experiências ou programas na área de formação de professores
Compartilhar oportunidades de participação em eventos/propostas/programas para professores e formadores em formação continuada
Organizar publicação bibliográfica própria ou de colegas, de sua IES ou de toda a área de formação
Discutir temas presentes em textos, opiniões e notícias anteriormente postados, ou demais tópicos referentes ao domínio dos formadores de professores de LI
Práticas inerentes aos formadores do ENFOPLI
Apontar sugestões para ações futuras do ENFOPLI
Representar e divulgar o ENFOPLI em outras constelações de CPs (WENGER, 1998)
Participar da criação ou do desenvolvimento de projetos interinstitucionais (entre as IES participantes do ENFOPLI principalmente)
Participar de intercâmbio com outros formadores, mantendo contato com outras comunidades além da comunidade ENFOPLI
Compartilhar materiais, referências, informações relevantes para o desenvolvimento do ENFOPLI

Quadro 3 – Prática de formadores e práticas dos Enfoplianos

As práticas se evidenciaram a partir da primeira circular de formação da comunidade (ANEXO A), assim como nos relatos dos eventos presenciais subsequentes e nas interações *online* no *e-group*. A seguir, focalizamos e discutimos especialmente as práticas inerentes aos formadores do ENFOPLI.

Os formadores do ENFOPLI, desde a sua emergência, procuram compartilhar informações na sua área de domínio, assim como as práticas advindas desse domínio. Essa intenção foi também lembrada nos eventos presenciais de 2004, 2005 e 2006. Podemos dizer que os participantes do ENFOPLI já têm incorporado em sua prática **compartilhar materiais, referências e informações relevantes ao desenvolvimento da comunidade:**

"Há alguns textos que podem servir de subsídios, além da pesquisa. Há um ou dois da..., disponível no site dela..."

Mensagem 425

"Segue em anexo, arquivo com as disciplinas e as ementas do curso de Letras da..."

Mensagem 1424

"Aqui na..., estamos com o currículo novo e este ano estamos com a primeira turma de formandos.Segue o link do currículo..."

Mensagem 1440

"... fizemos no dia... um seminário em... com representantes das IES de nossa região que puderam comparecer..."

Mensagem 91

"...envio em anexo resumos dos trabalhos que orientei até agora. Gostaria de sugerir que as dissertações defendidas em 2004 também fossem disponibilizadas pelos respectivos autores..."

Mensagem 430

O compartilhamento de informações tem servido como ponto de partida para discussões sobre pontos referentes ao domínio do ENFOPLI:

"...É realmente frustrante não haver um investimento sério em relação à Educação 'como um todo' por parte dos nossos governantes. É nítido que a LI não passa de um mero 'detalhe na escola' e que só recebe alguma atenção por conta de um 'interesse político', principalmente em época de eleições. Depois, tudo volta 'ao normal'. Eu me sinto muito pequena e em falta de um posicionamento mais efetivo por minha parte. Porém não desisto de tentar, mesmo que timidamente, a melhorar a realidade a minha volta..."

Mensagem 1324

As discussões sobre textos, opiniões e notícias anteriormente postados, assim como os tópicos referentes ao domínio do ENFOPLI, também levantam discussões, como no caso da troca de idéias sobre compromisso com a educação (mensagens 471 e 1472), de informações sobre a concepção dos novos currículos para os cursos de Letras (mensagem 416), ou a respeito de textos sobre testes de avaliadores da educação no Reino Unido (mensagem 1709), ou ainda sobre a polêmica causada pela Lei de Estrangeirismos (mensagem 1708):

“... Como avaliar se um professor é ou não comprometido com a educação? De que formas o comprometimento geraria os bens (melhores salários, condições de trabalho, ect)? Como a gente pode pensar nessa relação entre valor de uso e de troca?”

Mensagem 471

“... De qualquer modo, acho que estar movido de boas intenções... é fundamental para que se faça um bom trabalho: embora claro isso não garanta o sucesso, acho que é pré-condição para que o sucesso aconteça... divulgar nossas opiniões e quem sabe até lutar por elas, mas sabendo que são opiniões, por mais que sejam abalizadas ou corroboradas pelas mais recentes ‘descobertas’ científicas, e não devem ser impostas – as pessoas (SEED e professores) precisam estar convencidas de algo para que possam ‘comprometer-se’ com esse algo...”

Mensagem 1472

“... Penso que o modo como concebemos o currículo de formação pode partir de modelos idealizados (como, por ex., os refletidos em diretrizes curriculares) ou da ‘realidade’ das escolas.

Mensagem 1416

“... Acho que a reportagem estava centrada no que as crianças inglesas estão lendo nas escolas. O questionamento é sobre o papel da literatura na formação e se bastaria ler anúncios publicitários ou crônicas jornalísticas para se ter a formação desejada...”

Mensagem 1709

“... Realmente a gente sempre pensa em palavras de origem inglesa qdo se trata de estrangeirismos, mas e as de origem francesa, espanhola?...”

Mensagem 1708

Muitos participantes têm comportado suas práticas consideradas bem-sucedidas na área de formação de professores dentro dos pontos levantados nos eventos presenciais da comunidade, bem como relatos de experiências consideradas positivas:

“... gostaria de compartilhar uma experiência q tive [...] .No início do curso, tivemos um teste com sequência gradativa de dificuldade[...] diferentes partes, uma para cada habilidade. Ao corrigir [...] só deixava claro as questões q o aluno havia respondido corretamente. A produção escrita consistia de 3 temas básicos[...] .Os erros eram mostrados através de códigos de correção[...] este longo teste de avaliação e auto-avaliação progressiva ia e voltava a cada bimestre, como uma forma de o aluno acompanhar seu próprio desenvolvimento[...] contava com a colaboração de alunos c/ nível lingüístico intermediário, q atuavam como monitores de aulas extras aos demais[...] os alunos monitores 'ganhavam' horas-atividade e desconto na mensalidade. Uma vez por semana trabalhava com

eles[...] me mostravam suas propostas de exercício extras e atividades de ensino sobre os conteúdos vistos em sala. Não era a realidade ideal, mas funcionava, mesmo q de forma modesta, p/ q os monitores 'exercitassem' suas habilidades pedagógicas, além de que os demais alunos também podiam conferir com seus colegas os conteúdos vistos em sala[...] pudemos oferecer uma carga horária maior (4 aulas em sala + 2 horas semanais de monitoria)...”

Mensagem 927

“... Sou uma das responsáveis pela prática de ensino na... Este ano todos os estagiários estão concentrados em duas escolas[...] Creio que o estagiário na escola personifica a relação universidade/escola. Ele é a própria ligação, o elo entre as instituições[...] Quanto aos professores regentes, creio que estes ficam satisfeitos em receber estagiários.[...] mistura de colaborar para a formação de um profissional e de aprender ao mesmo tempo [...] o professor regente é o suporte do estagiário neste processo, é a ele que o estagiário geralmente se reporta em momentos de dificuldade. Isto, para mim, é um relação de colaboração[...] é dar e receber.... é colaborar [...] A instituição na qual trabalho tem evoluído neste assunto...”

Mensagem 1453

A **participação na criação e desenvolvimento de projetos em conjunto ou de forma inter-institucional** faz parte da prática inerente aos formadores do ENFOPLI, como destacado nos relatos dos eventos presenciais de 2005 e 2006. O resgate dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos formadores da comunidade configurou uma tentativa de aproximação entre eles, mas que não resultou em desenvolvimento de projeto interinstitucional:

“... com vistas à elaboração de um projeto de pesquisa inter-institucional tendo como sujeitos, egressos dos cursos de Letras, consultamos seu interesse em participar deste trabalho (concepção, coleta de dados, análise, escrita do relato da pesquisa). Pedimos aos interessados que manifestem seu interesse (e enviem sugestões) até..., a fim de organizarmos grupo(s) de trabalho e planejar ações...”

Mensagem 1092

O Projeto ELIPE e a organização do livro da comunidade (já tratados na contextualização deste estudo) revelam-se como algumas das poucas oportunidades que envolveram formadores de diversas instituições do Paraná em iniciativa compartilhada¹⁷⁴:

Como foi lembrado no evento presencial de 2006, cabe aos formadores do ENFOPLI, **representá-lo e divulgá-lo como comunidade em outras constelações de comunidades:**

¹⁷⁴ Relato de evento do Projeto ELIPE. Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com/group/enfopli/message/99?threaded=1&l=1>>. Acesso em: 27 set. 2008.

"... Eu enviei um e-mail ao Ministro da Educação pedindo uma posição a respeito da carta enviada em nome dos... do Paraná quanto a bolsa para os professores da rede pública, mas até agora (uns 10 dias depois) não recebi resposta. Pelo site do governo também não encontrei nada a respeito disso. Vamos aguardar ou faremos o quê?..."

Mensagem 1063

"...Notícias sobre o Enfopli no site do Conselho Britânico..."

Mensagem 423

Muitos formadores do ENFOPLI participam em variados níveis de engajamento de outras constelações de CPs (WENGER, 1998). Alguns procuram estabelecer o contato entre o ENFOPLI e as outras comunidades a que também pertencem:

"... Acabo de participar de um evento organizado pelo... em..., no qual foram apresentados projetos realizados por redes de profissionais, envolvendo[...] e Associações de Professores[...] Além de discutir as redes no contexto da estratégia do Conselho para 2010, o encontro permitiu que ficasse mais clara a intenção deles em apoiar projetos de caráter regional (i.e. envolvendo mais de um país) no futuro[...] parecerão mais atraentes projetos que envolvam mais indivíduos, mais organizações e que atinjam um maior número de pessoas."

Mensagem 492

"Está aberto o fórum no site do... para uma discussão que iniciamos no ENFOPLI, desta vez com outros membros da comunidade profissional na América Latina. Seria muito interessante se tivéssemos mais gente dando pitacos neste assunto... Espero que possam participar!!!"

Mensagem 1337

Como uma comunidade que se formou a partir do interesse de formadores de professores, o caminho percorrido pelo ENFOPLI muitas vezes coincide com o caminho percorrido com outras associações de professores de LEs. Alguns formadores do ENFOPLI mantêm **relações com outras LEs e outras associações**, ou outras constelações de práticas, como sugere Wenger (1999). Podem pertencer ou ocupar cargos de liderança em organizações como a

APLIEPAR, a associação de professores de LI do Paraná. Outros mantêm contato com formadores e professores de outras LEsem outros contextos de atuação. Essa ligação está presente em muitas das interações *online*, local onde se divulga trabalho, domínio e envolvimento de participantes do ENFOPLI em outras constelações de CPs (WENGER, 1998):

"... A pedido da chapa interessada em concorrer às próximas eleições, envio mensagem... para quem já é sócio, peço que confirmem a lista dos pagantes porque.... Se você ainda não é sócio, seria interessante se associar..."

Mensagem 484

"... Está aberto o fórum no site do British Council para uma discussão que iniciamos no ENFOPLI, desta vez com outros membros da comunidade profissional da América Latina. Seria muito interessante se tivéssemos mais gente dando pitacos neste assunto. Abaixo o texto anexo..."

Mensagem 1337

No que se refere à formação da identidade de uma CP, Wenger (1998) prevê a necessidade de ela estabelecer-se em um contexto mais amplo, onde se localize a prática desta CP, pois, neste processo, grande parte de sua energia local é direcionada às questões globais e seus relacionamentos. Em outras palavras, em nossas CPs, reunimo-nos não somente para empreendermos algo comum, mas também para compreendermos como nosso engajamento se enquadra em um esquema mais amplo. A identidade na prática se manifesta sempre "na ação recíproca entre o local e o global"¹⁷⁵ (WENGER, 1998, p.162).

Engajar-se em uma CP como o ENFOPLI significa preocupar-se com seu desenvolvimento e sua atuação no futuro. **Apontar caminhos e ações futuras para a comunidade** passa a fazer parte do rol de práticas de seus formadores. A ideia de formação de uma Organização Não-Governamental como órgão operante e realizador das ações apontadas pela comunidade em 2005 não foi levada adiante:

¹⁷⁵ Identity in practice is therefore always an interplay between the local and the global (WENGER, 1998, p.162, tradução nossa).

“... Se de interesse do grupo, a organização pretende encaminhar minuta de estatuto, juntamente com o restante do material para o ENFOPLI e, com base no diálogo com os participantes, fazer as alterações para sua aprovação durante o evento. Alguém tem outras sugestões em mente?”

Mensagem 1105

Apresentamos neste capítulo a caracterização do ENFOPLI como uma CP, e, com excertos das mensagens do *e-group* e dos relatórios analisados, procuramos ilustrar seu domínio, seu significado de comunidade e sua prática. A seguir, trataremos do segundo objetivo deste estudo: a apresentação da possibilidade de a participação em uma CP como o ENFOPLI configurar uma oportunidade de formação profissional continuada para seus membros.

5 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ATRAVÉS DA PARTICIPAÇÃO EM COMUNIDADES DE PRÁTICA: OBSERVAÇÕES E PERCEPÇÕES

Neste capítulo, tratamos da possibilidade de a participação em CPs oferecer oportunidades de aprendizagem ou desenvolvimento profissional a seus participantes¹⁷⁶. Para tanto, procuramos identificar quais aspectos da prática dos formadores do ENFOPLI tornam-se visíveis durante os momentos de interação (presencial ou virtual) entre eles, assim como as formulações de propostas de ação e a possibilidade de sua implementação nos contextos de atuação dos participantes. Procuramos também identificar e analisar as percepções dos integrantes do ENFOPLI sobre aprendizagem, a partir da participação em CPs e quais aspectos da prática dos formadores têm sido implementados em seus contextos de atuação.

Utilizamos os dados obtidos na trajetória de desenvolvimento da comunidade que revelam as interações do grupo, ou seja, aqueles constantes dos relatórios dos eventos presenciais anuais e das interações *online*. Utilizamos também o questionário *online* dirigido aos participantes nos meses anteriores ao evento presencial de 2008 (entre julho e outubro de 2008, ANEXO C), além de excertos das entrevistas individuais desenvolvidas com diferentes tipos de participantes do ENFOPLI, realizadas durante o evento presencial da comunidade e EPLE de 2006 (APÊNDICE A).

5.1 ASPECTOS DA PRÁTICA DOS FORMADORES DO ENFOPLI

Na tentativa de se estabelecer que a participação em CPs pode oferecer oportunidades de aprendizagem ou desenvolvimento profissional a seus participantes, no Capítulo 3 deste estudo, contextualizamos a emergência e o desenvolvimento do ENFOPLI, procurando identificar que aspectos da prática de seus formadores tornam-se visíveis durante os momentos de interação (presencial ou virtual). No capítulo 4, caracterizamos o ENFOPLI como uma CP, destacando as

¹⁷⁶ Desenvolvimento profissional e aprendizagem são considerados sinônimos neste estudo.

características que compõem sua estrutura e representam diferentes aspectos da participação de seus integrantes na formação de seu domínio, de sua prática e do significado que a comunidade tem para seus membros.

A partir dos objetivos de cada evento presencial, das discussões neles desenvolvidas, das deliberações levantadas e atendidas durante o ano subsequente a cada evento presencial, neste capítulo procuramos destacar os aspectos da prática do ENFOPLI nos quais ocorreu a participação de seus integrantes, seja nos encontros anuais, seja nas interações *online* ou nos instrumentos materializados a partir de entendimentos reificados (WENGER, 1998).

5.2 A PARTICIPAÇÃO NAS INTERAÇÕES PROMOVIDAS NO ENFOPLI

O formato dos eventos presenciais do ENFOPLI tem seguido uma pauta que propicia a retomada das interações *online* durante o ano de forma a caracterizar os avanços da comunidade. Desse modo, os participantes podem lembrar o que foi discutido e deliberado durante o ano que passou, como já explicitado no capítulo 3 deste estudo.

O texto enviado como leitura e os questionamentos enviados previamente aos eventos auxiliam no direcionamento das discussões. O compartilhamento de projetos de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidos caracterizam as práticas e os posicionamentos teórico-metodológicos das comunidades locais de formadores que compõem o ENFOPLI. As deliberações compõem a última parte do evento e tratam dos compromissos assumidos a serem cumpridos pelos participantes durante o ano seguinte.

Os objetivos dos eventos presenciais do ENFOPLI são sempre estabelecidos em suas cartas-convite. São elaborados a partir das deliberações acordadas no evento anterior e nas manifestações e influências sócio-históricas consideradas importantes quando da sua realização. Desde o seu início, mostram a intenção central que norteia a realização dos eventos presenciais, que têm procurado oferecer um contexto que facilite o engajamento mútuo de seus membros em atividades conjuntas, no compartilhamento de suas práticas. Podem também, de certa forma, revelar, em nível local, a identidade dos participantes que se envolvem

mais diretamente na organização dos eventos presenciais do ENFOPLI, conforme excertos abaixo:

"... construir coletivamente soluções possíveis para os pontos problemáticos identificados." (I ENFOPLI)

"... possibilitar o diálogo entre as várias IES" [...] avaliar em conjunto os avanços [...] trocar informações e perspectivas [...] fortalecer a rede de formadores..." (II ENFOPLI)

"... construir coletivamente soluções possíveis..." (III ENFOPLI)
"fortalecer o diálogo permanente entre as várias IES do Paraná [...] estimular planos de ações conjuntas..." (IV ENFOPLI)

A única exceção foi o V ENFOPLI, que assinalava, em sua carta-convite, sua intenção de discutir "as políticas educacionais e as de formação de professores em vigor", assim como a sua "influência sobre a formação de professores de LI", justificando-se, provavelmente, pela realidade das novas políticas governamentais com relação ao ensino de Espanhol como LE em escolas regulares.

As discussões durante os eventos presenciais, na sua maioria, têm tratado de temas relativos ao domínio do ENFOPLI, obedecendo às demandas situadas sócio-historicamente, como a discussão de "possíveis diretrizes pedagógicas para a formação de professores de inglês em nível pré-serviço", sustentadas pelos "debates sobre as novas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores para os cursos de Licenciatura" no primeiro evento da comunidade em 2003, ou a "discussão de alternativas encontradas para as problemáticas relacionadas à Prática de Ensino", no evento de 2004 (II ENFOPLI¹⁷⁷).

Considerando o ciclo de vida de uma CP proposto por Wenger, Mc Dermott e Snyder, (2002)¹⁷⁸, podemos dizer que o período imediatamente anterior à emergência do ENFOPLI em 2003 corresponde ao estágio de potencialidades (potentials), o qual descreve o período em que as pessoas com os mesmos

¹⁷⁷ II ENFOPLI. Relato de evento, disponível na página eletrônica da comunidade: Disponível em: <<http://br.geocities.com/enfopli/left.htm>>. Acesso em: 21 mar. 2009.

¹⁷⁸ Cada CP desenvolve seu próprio ciclo de vida, seu próprio ritmo de desenvolvimento, seguindo uma trajetória que considera o tempo, o nível de energia e a visibilidade da CP (WENGER; Mc DERMOTT; SNYDER, 2002).

questionamentos e necessidades se encontram e identificam as possibilidades de se formar uma comunidade. À medida que as atividades se desenvolvem, de acordo com as necessidades dos participantes, a CP vivencia a fase da união (coalescing), que traz novos membros, da mesma forma que vê sair alguns outros. Dos sessenta e sete formadores presentes no primeiro evento, somente vinte e três interagiram *online* durante o ano de 2003 e somente quase a metade participou do segundo evento.

O I ENFOPLI contou com grande participação, provavelmente por ter sido idealizado com o objetivo de formar uma nova comunidade de formadores, que, até então, não haviam se encontrado com este propósito, em lugar distante de suas CPs locais, para discutir questões sobre a sua prática. Às IES participantes restava apenas arcar com as despesas de locomoção de seu formador a Curitiba, visto que o evento subsidiava a estadia de um formador no hotel onde se realizava o primeiro ENFOPLI. Desde 2004, tem-se procurado realizar o ENFOPLI em dia anterior ao EPLE (Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras), evento que reúne grande número de professores e formadores, na tentativa de facilitar a permissão para afastamento das atividades pedagógicas nas IES dos formadores participantes. Mesmo assim, o número de participantes nos encontros anuais tem se mantido bem inferior ao do primeiro evento.

Considerando que a ajuda financeira para o II ENFOPLI e demais encontros tem sido a mesma, mas para o período de um dia somente (o I ENFOPLI aconteceu durante um final de semana), a dificuldade para sair de seus afazeres profissionais por um dia apenas e a falta de identificação com os propósitos da comunidade (estabelecidos no primeiro evento presencial), provavelmente respondam pela grande queda no número de participantes (principalmente das IES particulares) nos eventos presenciais anuais posteriores ao I ENFOPLI.

Órgãos de disseminação da Língua Inglesa tornam-se importantes às entidades como o ENFOPLI, que se estabeleceu a partir da vontade de formadores de professores do Estado do Paraná, à medida que se tornem parceiros na viabilização de seus projetos de formação. O I ENFOPLI contou com patrocínio total para sua realização, o que já não aconteceu nas edições posteriores, que mostram um declínio na ajuda dos parceiros da comunidade, justificada pelo "re-

alocamento de recursos"¹⁷⁹ para a realização de programas já consolidados, como a formação de comunidades eletrônicas de professores de inglês, o oferecimento de cursos *online*, especialmente para professores da escola pública. Em outras palavras, com sua atuação na formação continuada de professores da rede pública, os interesses de tais instituições muitas vezes não se voltam a uma comunidade formada de professores universitários de LI que trabalham com formação inicial e continuada nos programas desenvolvidos em suas IES. Como afirma Wenger (1998), uma CP pode ser enriquecida pela relação entre parceiros diferentes, que compartilham uma causa, um interesse mútuo. O interesse deve ser mútuo, como afirma o autor, para que o engajamento realmente aconteça. Não havendo este compromisso entre os participantes, o engajamento inexistente, e dá espaço às meras aparições furtivas, que obedecem a uma agenda de interesses pontuais.

A formação do grupo de discussão foi a grande realização da comunidade no seu primeiro ano de vida. As discussões online mantiveram vivos os objetivos da sua emergência, questão: a identificação dos pontos problemáticos na formação de professores de LI e a construção coletiva de soluções possíveis para tais pontos levantados (ANEXO A).

A análise das interações *online* revela que entre a sua criação em abril de 2003 a dezembro do mesmo ano, cerca de vinte e três participantes da comunidade interagiram em 149 mensagens. Os compromissos assumidos pelos participantes de compartilhar o domínio e as práticas estabelecidas pelo grupo com demais formadores do Estado, as reformulações curriculares dos cursos de Letras e a luta pela inserção do grupo na comunidade maior de professores e formadores, visando a uma participação mais ativa nos programas governamentais de formação de professores, foram os assuntos recorrentes naquele período.

A redação do documento que demandava a participação de formadores de professores nas discussões sobre currículos para o Ensino Médio foi realizada no evento de 2004. O seu envio à SEED em nome das IES participantes do ENFOPLI foi também atendido em seguida. No ano de 2004, trinta e um formadores interagiram no *e-group*, postando 332 mensagens. As Diretrizes curriculares para os cursos de Letras figuraram em boa parte das interações do grupo, assim como o compartilhamento de experiências de participação 'extra-oficial'

¹⁷⁹ Relatório, V ENFOPLI. Disponível em: <<http://br.groups.enfopli>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

de alguns membros do grupo nos programas governamentais de capacitação para professores.

O evento presencial de 2005 levantou questões sobre o funcionamento interno do ENFOPLI, questionando sua hierarquia e liderança. Os depoimentos iniciais revelavam o descontentamento de alguns, que acreditavam que o grupo poderia ser mais unido, enquanto outros mostravam-se satisfeitos com as interações (ou o silenciamento diante delas) no *e-group*. Tais observações certamente direcionaram a determinação dos objetivos do evento do ano seguinte, no sentido de "[...] possibilitar movimentos da periferia para o centro da comunidade de professores" (IV ENFOPLI¹⁸⁰).

Em CPs, sabemos que a liderança dilui-se nas diferentes formas de participação, por se conceber a construção do conhecimento, do domínio da comunidade em conjunto e a partir de um objetivo compartilhado (WENGER, 1998). Dentro de uma CP, a liderança deve ser fluída, passando de mão em mão, em movimento de vai-e-vem da periferia para o centro e vice-versa. Podemos notar a preocupação em se descentralizar a liderança dentro de uma CP, mas, por outro lado, não há como desconsiderar questões de poder. Wenger (1998) reconhece a liderança que emerge do nível ou da qualidade de participação de cada membro ou de cada comunidade que se forma dentro da CP, e essa liderança deve ser reconhecida, mesmo que tacitamente, pelos demais membros ou pelas comunidades dessa CP.

O livro *ENFOPLI - construindo uma comunidade de professores*¹⁸¹, lançado em 2005, configura a base de sustentação das práticas dos formadores participantes do ENFOPLI, pois aborda grande parte dos temas referentes ao domínio da comunidade, os quais foram levantados no evento de 2005 e que tomaram espaço nas discussões por determinado tempo. Dos dez questionamentos levantados naquele evento, somente cinco foram discutidos, inconclusos, nas interações *online*: (1) Como poderia ser incluída na formação do professor a questão da educação para jovens, educação infantil e educação especial? (2) De que modo vem sendo trabalhado o desempenho linguístico-comunicativo nos cursos de Letras? (3) Como avaliar a proficiência alcançada e outras habilidades neste âmbito,

¹⁸⁰ IV ENFOPLI. Relato de evento. Disponível em: <<http://br.geocities.com/enfopli/left.htm>>, Acesso em: 20 jan. 2009.

¹⁸¹ O livro, de autoria de Gimenez e Cristóvão (2005), é tratado no Capítulo 2 deste estudo

dentro do período curricular? Deveria existir um dispositivo de avaliação? Como seria este teste? (4) Como efetivar as relações colaborativas entre universidade e escola? (5) Como se explica a relação universidade-escola? Os demais questionamentos não foram postados no *e-group*, nem justificados pelos formadores proponentes que, livremente, tinham chamado para si essa incumbência. Fica clara a importância de se pensar em metas exequíveis, considerando-se as agendas dos formadores envolvidos, assim como o significado que a comunidade tem para eles.

A apresentação das pesquisas concluídas pelos formadores do ENFOPLI foi deliberada no evento de 2004. No evento de 2005 os formadores participantes do Projeto Elípe puderam compartilhar os resultados de sua participação no projeto. A partir deste mesmo evento, e nos eventos seguintes, outros formadores puderam também apresentar suas pesquisas na área de formação de professores.

Podemos dizer que, no período entre 2005 e 2006, o ENFOPLI atingiu a sua maturidade (*maturing*), fase em que os direcionamentos, os padrões e o valor (significado) da comunidade para seus membros foram estabelecidos (WENGER; Mc DERMOTT; SNYDER, 2002). Observa-se também que o número de participantes no evento presencial é quase o mesmo dos que interagiram *online* durante o ano. Em 2005, vinte e oito formadores postaram 473 mensagens no *e-group*. Neste período, a comunidade desenvolveu grande parte de suas iniciativas conjuntas (WENGER, 1998), como o envio de carta para o Ministro da Educação, sugerindo a criação de programa de bolsas de estudo para alunos de cursos de Licenciatura¹⁸², o desenvolvimento das atividades do Projeto ELIPE, que reuniu formadores da região de atuação da Universidade Estadual de Londrina e o envolvimento de alguns formadores com as oportunidades de formação continuada oferecidas aos professores da rede pública. A importância e o grande engajamento dos formadores do ENFOPLI em tais eventos apontam esta fase como a de maior atuação política da comunidade.

No ano de 2006, trinta e dois formadores interagiram no *e-group*, postando 361 mensagens. As questões que mais figuraram nas interações foram as levantadas no evento presencial anterior, as quais seriam debatidas pelo grupo durante o ano no *e-group*. Poucos participantes se manifestaram sobre o

¹⁸² Vide Anexo D.

desenvolvimento e avaliação do desempenho linguístico-comunicativo dos alunos de Letras. A proposição do ensino do Espanhol como Língua Estrangeira nas escolas estaduais também foi fonte de preocupação de alguns participantes naquele período. No evento presencial de 2006, os participantes debateram a necessidade de se discutir as concepções de formação de professores através de projetos conjuntos, como o Projeto Elípe, assim como o levantamento das práticas dos participantes do ENFOPLI. Tal levantamento não foi realizado. Da mesma forma, o Projeto Elípe figura como o único projeto que proporcionou o compartilhamento de práticas entre os formadores do ENFOPLI na área de prática de ensino.

Entre o IV (2006) e V ENFOPLI (2007), houve nova queda no número de participantes no evento presencial e nas interações *online*, mesmo considerando-se os problemas operacionais na lista de discussões. Podemos dizer que o ENFOPLI atingiu seu 'plateau' (WENGER; Mc DERMOTT; SNYDER, 2002), quando membros que já se mostraram mais entusiasmados começam a tomar uma posição mais secundária, ou seja, moveram-se do centro para a periferia da CP, que mesmo assim se sustenta, reconhecendo as transformações naturais na prática e nas formas de adesão à CP.

Durante o ano de 2007, trinta e cinco formadores interagiram nas 434 mensagens postadas no fórum. Estiveram em pauta principalmente as questões sobre as políticas linguísticas governamentais, como a adoção do Espanhol como língua estrangeira a ser ensinada nas escolas públicas, os programas de formação continuada oferecidos a professores do Estado, juntamente com a constante ameaça da retomada dos programas por instituições estrangeiras, desfavorecendo o trabalho dos formadores em suas IES.

O contexto sócio-histórico acima definido aponta o início de uma nova fase na trajetória da comunidade apontada por Wenger, Mc Dermott e Snyder (2002), a fase da transformação da CP. Esta fase é caracterizada pelo abandono da comunidade por parte dos membros que não mais se identificam com sua prática, ou que não consideram mais útil ou pertinente pertencer a ela, dando lugar a novos membros, o que muitas vezes transforma o seu foco, dando início a mais um ciclo de vida ou levando a CP ao seu fechamento definitivo. A análise das interações *online* a partir do ano de 2007 nos revela que a comunidade não mais se envolveu em discussões sobre seu domínio ou compartilhamento de práticas.

A partir de 2007, as deliberações atendidas durante o ano revelam que a comunidade conta com a participação de alguns de seus membros no cumprimento de atividades pontuais que garantam a sua sobrevivência somente, como a organização dos eventos presenciais anuais, ou a análise das trocas de e-mails efetuadas pelo grupo. As interações *online* revelam o aumento do número de mensagens de divulgação de eventos e oportunidades, sugestões de leitura, assim como a diminuição do número de mensagens que envolvam discussão sobre pontos relativos ao domínio e à prática da comunidade, demonstrando mudança de foco da comunidade, assim como o significado que a mesma possui para seus membros.

A seguir, apresentamos os quadros ilustrativos dos pontos acima discutidos. O Quadro 4 caracteriza a trajetória dos eventos presenciais do ENFOPLI, no que se refere a local, número de formadores e instituições participantes, assim como entidades colaboradoras. O Quadro 5, por sua vez, apresenta o número de participantes de cada evento presencial, o número de participantes nas discussões online ano a ano, assim como os temas que fizeram parte das discussões no *e-group* do ENFOPLI. Os objetivos de cada evento presencial anual, assim como as discussões e deliberações levantadas encontram-se também representados nos quadros configurados no APÊNDICE D. Tais quadros demonstram também com maior clareza as deliberações que foram ou não atendidas no decorrer de cada ano, também já discutidas neste capítulo.

	I ENFOPLI 2003	II ENFOPLI 2004	III ENFOPLI 2005	IV ENFOPLI 2006	V ENFOPLI 2007
LOCAL	Curitiba Hotel Mabu Resort	Foz do Iguaçu Hotel Bella Itália	Maringá UEM Anfiteatro Ney Marques	Londrina Hotel Sumatra	Curitiba UFPR- CELIN
Número de participantes Presencial (p) Online (o)	67 (p) 23 (o)	30 (p) 31 (o)	35 (p) 28 (o)	38 (p) 32 (o)	31 (p) 35 (o)
Número de Instituições participantes no evento presencial	34	18	15	15	15 (09 IES)
Apoio Financeiro	Conselho Britânico (hospedagem, alimentação e parte das passagens)	Embaixada Americana e Conselho Britânico (parte das passagens, alimentação do dia do evento); Fundação Araucária (hospedagem)	UEM Embaixada Americana (almoço); APLIEPAR (lanche)	Embaixada Americana (logística); UEL (postagens); Livrarias Porto (pastas, canetas)	UFPR/ CELIN
IES organizadoras	NAPs: UFPR, UEL, UEM, FECILCAM	UEL, UNIOESTE	UEL, UEM	UEL	UFPR

Quadro 4 – ENFOPLI – eventos presenciais e participantes *online* durante o ano

ANO	Número de Participantes	Número de Mensagens	Temas discutidos
2003 I ENFOPLI	19	149	- Reformulações curriculares dos cursos de Letras - Preocupação com a inserção do ENFOPLI nos programas governamentais de formação continuada
2004 II ENFOPLI	31	332	- Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras - Compartilhamento de experiências sobre a participação 'extra-oficial' de alguns membros do ENFOPLI nos programas governamentais de capacitação para professores
2005 III ENFOPLI	37	473	- Envolvimento com as oportunidades de formação de professores da rede pública - Carta para o Ministro da Educação: programa de bolsas de estudos para alunos de licenciatura
2006 IV ENFOPLI	32	361	- Temas para discussão - Ensino de Espanhol como LE em escolas públicas
2007 V ENFOPLI	35	434	- Políticas lingüísticas governamentais - Espanhol como LE - Programas governamentais de formação continuada

Quadro 5 – ENFOPLI – participantes e temas de interesse

5.3 PERCEPÇÕES SOBRE PARTICIPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM CPS

Os dados da interação presencial em entrevista semiestruturada com alguns membros presentes no IV ENFOPLI em novembro de 2006¹⁸³ e as respostas ao questionário *online* pré-evento em 2008¹⁸⁴ são analisados qualitativamente na tentativa de se estabelecer de que modo foi percebida a participação na comunidade em relação à eventual reformulação de suas práticas profissionais¹⁸⁵.

A coleta de dados da entrevista individual desenvolvida em 2006 procurou demonstrar a visão que os próprios membros do grupo têm do ENFOPLI, ou seja, o significado que os mesmos atribuem ao grupo, assim como a caracterização da sua própria trajetória de participação na comunidade. A partir desse ponto, as perguntas procuraram estabelecer as contribuições do grupo para a construção da prática profissional pessoal de formador de professor de LI, bem como as expectativas que os membros expressam quanto ao futuro da comunidade e sua inserção pessoal nesse desenvolvimento futuro.

Apresentamos os dados coletados a partir dos depoimentos de quatro formadoras participantes do ENFOPLI. Algumas são consideradas participantes centrais ou participantes plenas, assumem o papel de participantes ativas nas práticas da comunidade e na construção de identidades em relação a essa mesma comunidade. Outras adotam participação mais periférica, o que, segundo Wenger (1998), não impede a transformação de suas práticas, assim como da própria comunidade, que também se transforma com a prática dessas participantes. Utilizamos pseudônimos para assegurar o direito ao anonimato das formadoras e as suas falas foram transcritas na íntegra.

¹⁸³ Vide Apêndice A

¹⁸⁴ Vide Anexo D.

5.3.1 A Formadora Iara

A formadora Iara é membro fundador da comunidade. Anteriormente à oficialização do ENFOPLI em 2003, interagiu na comunidade de formadores de professores de LI do

Estado do Paraná, estabelecida pela participação em programas governamentais de formação, os quais agregavam diversos profissionais das IES públicas, envolvidos com a formação continuada de professores de LI da rede estadual de ensino. Iara vê o ENFOPLI como a oficialização e a organização das iniciativas que os formadores já vinham desenvolvendo há muito tempo e se alegra com os direcionamentos da comunidade:

"... o que me atrai bastante é o componente do estudo, nós lermos textos parecidos, nós discutimos coisas, acho muito legal isso, acho que a gente tá ficando com essa cara, agora, que é de um grupo de estudos."

O envolvimento em atividades extras em sua comunidade profissional de origem e também em comunidades outras, formadas a partir do seu próprio desenvolvimento profissional em pós-graduação, fizeram que Iara deixasse de exercer participação central no ENFOPLI e assumisse uma postura mais periférica. A formadora reconhece que justifica a sua insatisfação com a sua participação restrita na comunidade pelo excesso de atividades assumidas em sua comunidade local de trabalho:

"... então eu fico mesmo numa posição meio marginal... então eu tô usando isso como pretexto pra eu me justificar o que eu acho que é uma pouca participação, acho que eu podia ajudar mais efetivamente sim."

Iara reconhece que a sua participação no ENFOPLI tem contribuído para sua prática, especialmente quando se sentiu disposta a assumir novas atividades em sua comunidade local de trabalho, o que fez com que passasse a se preocupar também com a formação inicial de professores de LI:

¹⁸⁵ Os dados obtidos nas entrevistas individuais foram utilizados mediante termo de consentimento entregue à pesquisadora (Vide Apêndice B).

"...eu acho que foi o Enfopli que me levou a assumir a coordenação do curso de Letras, porque eu tinha esperança de implementar uma reforma curricular como coordenadora do curso, uma reforma curricular efetiva..."

"... sem dúvida contribuiu, porque eu acho que essa preocupação com a formação dos professores, formação inicial, tá muito mais constante, na minha vida profissional do que antes, porque antes eu tava muito mais envolvida com o NAP e, portanto, com a formação continuada dos professores..."

Quanto ao futuro, Lara acredita que o compartilhamento de práticas, o desenvolvimento de iniciativas conjuntas e a abertura do ENFOPLI a uma constelação de comunidades maior podem fortalecê-lo como comunidade:

"... se a gente conseguir fazer um grupo de pesquisa, produzir pesquisas juntas [...] montar eventos, mais abertos, não só pra formadores de professores, mas eventos pra todo mundo [...] a gente fique com uma cara, uma identidade mais forte, mais respeitada..."

5.3.2 A Formadora Cristina

Mesmo integrando a comunidade desde o início e tendo participado na organização do I ENFOPLI, Cristina não assumiu posição central na comunidade, provavelmente devido à participação central no ENFOPLI de outros formadores de sua comunidade local¹⁸⁶, os quais ocupam posições hierarquicamente superiores à sua. Muito atarefada em sua CP local, Cristina vê no ENFOPLI uma oportunidade para discutir a prática e o domínio dos formadores de LEs:

"...uma oportunidade pra o pessoal estar se reunindo e discutir que cada um tem feito, e o interesse maior que é a LE, que é o nosso caso [...]. A gente tá falando das nossas dificuldades, falando da formação que a gente tem realizado na nossa instituição de ensino, e eu vejo só o aspecto positivo mesmo..."

Cristina sente-se culpada por assumir uma posição periférica na comunidade e, em autodefesa, justifica sua participação:

¹⁸⁶ Comunidade de origem ou comunidade local do formador corresponde a IES onde este trabalha, onde desenvolve a sua prática de formador de professores de LI.

"...me sinto em falta também com o grupo, porque eu [...] muito pouca gente também participa das discussões por e-mail [...] na medida do possível eu procuro me envolver, mas por não ter muito tempo mesmo, que eu não consigo fazer mais... "

Reconhece que sua prática se enriquece com sua participação na comunidade, mas essa participação está diretamente ligada à forma como sua prática é desafiada pela própria comunidade, no cumprimento de sua obrigação como participante:

"... não se acomodar com o que tem e procurar sempre inovar e melhorar, e acima de tudo não dar aquele show, mas dar a qualidade que é necessária, que no próximo ano a gente sabe que vai ter que prestar conta sobre algum trabalho e a gente quer trazer alguma coisa diferente do que tem feito [...] então eu acho assim que tem colaborado bastante nesse sentido de participação na prática pedagógica, no sentido de troca com os outros, tem esse envolvimento diretamente [...] tem sido muito válido..."

Cristina acredita que a comunidade pode se favorecer com a contribuição de profissionais de outras constelações de comunidades (WENGER, 1998):

"Talvez fosse interessante a gente trazer alguém de fora do grupo do Enfopli pra fazer uma palestra, uma conferência, uma provocação maior [...] senão a gente fica falando nós mesmas do que nós temos feito e talvez alguém de fora pudesse vir pra acrescentar mais alguma coisa, talvez fosse a época da gente estar pensando num trabalho diferenciado, que não fuja da nossa proposta, né, que ela não se perca, mas de repente, ver alguém de fora [...] não desprestigiando nossa gente..."

5.3.3 A Formadora Rosa

Rosa ingressou na comunidade em 2005, participando das interações no *e-group* da comunidade de forma periférica. Sua participação como formadora no Projeto ELIPE, desenvolvido pela UEL com as demais IES da região de Londrina, motivou-a a ingressar na comunidade. O evento de 2006, em Londrina (IV ENFOPLI), foi sua primeira participação presencial. Rosa cita a sua participação no projeto interinstitucional ELIPE como fator influenciador de sua prática como

formadora. À partir do compartilhamento de práticas facilitado pelo projeto, Rosa pôde conhecer melhor a realidade das outras IES participantes:

"Esse grupo de pesquisa já é fruto do Enfopli, então projetos desse tipo é que mudam a compreensão da gente da prática [...] pra mim foi importante ter esses dados pra analisar, pra compartilhar [...] essa pesquisa que eu fiz parte, eu analisei a percepção dos alunos de prática de ensino, né, em relação ao trabalho da disciplina de prática nas diversas instituições do Norte do Paraná [...] os alunos têm expectativas semelhantes, mas deu pra ver que o trabalho realizado nas instituições é de uma natureza bem diferente [...] o número de alunos por sala, o tipo de supervisão, a visão de supervisor..."

Rosa apontou a ampliação do campo de atuação, as conquistas e os avanços já obtidos pelo grupo como fatores preponderantes para o fortalecimento do ENFOPLI, do seu domínio e prática, em constelações maiores de comunidades:

"Eu tenho a impressão que o tempo, com maior contato, trocas, que isso vai fortalecer o trabalho de formação [...] primeiro aqui na região e depois no Estado todo [...] algumas práticas que dão certo, por exemplo em uma instituição, talvez passem a ser adotadas em outras [...] uma coisa que eu acho que foi muito positiva na UEL foi a produção dos roteiros pedagógicos. É a única instituição que tem um material assim [...]. Talvez esse material possa ser usado ou outros parecidos possam ser produzidos [...] talvez no próximo ano ou no outro seja um evento maior, com 2 dias, com maior participação [...] eu imagino que poderia caminhar nesse sentido..."

5.3.4 A Formadora Maria Helena

A formadora Maria Helena ingressou no ENFOPLI em 2006, quando participou do evento presencial em Londrina. Antes, porém, observou silenciosamente as interações no *e-group*, vindo a se pronunciar na comunidade somente no ano seguinte. Em 2007, assumiu uma posição mais atuante e auxiliou na organização do evento presencial em Curitiba. O mesmo aconteceu no ano seguinte, mas ainda se pode notar certa timidez em suas interações, provavelmente por ter assumido, desde o início, uma identidade marginal no ENFOPLI (WENGER, 1998). Isso se explica pelo fato de a formadora considerar sua condição profissional no contexto de sua comunidade local. O fato de não possuir vínculo de trabalho formal com uma IES à época da sua adesão ao ENFOPLI, fez que Maria Helena

assumisse tal identidade. A sua não-participação, ou a sua participação restrita, justifica-se pelo fato de ela não se considerar, não se sentir um membro da sua própria comunidade local de formadoras:

"... uma das dificuldades que eu tenho de participar, eu me sinto muito inexperiente profissionalmente, a falta de um vínculo mais permanente com uma instituição de ensino me dá essa insegurança [...] fica uns fios muito tênues e fica difícil pra pensar numa atuação minha mais efetiva dentro de uma instituição de ensino [...] eu me sinto assim meio sem autoridade pra opinar muito [...] eu não tive ainda tempo pra perceber como é que funciona, pra eu me comunicar, pra eu me sentir mais integrada com os outros professores e poder me comunicar melhor com eles [...] muito pouca experiência, daí meu vínculo pra discussões, ele fica muito tênue..."

Essa postura assumida em um primeiro momento pela formadora não impede que ela expresse suas impressões sobre a comunidade:

"Eu vejo como um trabalho, como uma coisa que surge do interesse de um grupo de professores [...] uma coisa que se formou por uma necessidade dessa comunidade de professores do Paraná, que estavam preocupados com a formação dos professores de LEs [...] o que me chama mais atenção é esta característica, que não é alguma coisa que foi criada, foi estabelecida, tem um vínculo específico com uma universidade específica [...] a idéia acho que é agregar pessoas [...] com preocupações comuns, e querem começar a ter ações comunitárias dentro do nosso espaço político aqui ..."

A formadora vê na transformação do significado que ela própria dá à comunidade - a possibilidade de vir a se sentir um membro - como um sinal de transformação da sua prática:

"Com certeza afeta a prática [...] primeiro porque eu percebo [...] eu não tô sozinha, que tem pessoas que estão engajadas em fazer as pequenas diferenças..."

Para Maria Helena, a participação no ENFOPLI afeta a sua prática à medida que, pela socialização com outros formadores, tomamos conhecimento do que eles têm feito em suas comunidades locais:

"... existe também ali o espaço pra uma espécie de sociabilização, de troca, 'olha tá acontecendo isso aqui, saiu este artigo interessante ali, tem essa publicação, não deixem de publicar' [...] então tem gente ao redor, e daí, claro que influencia, você vê uma pessoa fazendo uma pesquisa, você vê outra fazendo outra pesquisa, outra que tá envolvida com um grupo [...] você se sente motivada [...]. Incomodado, se não motivado..."

A formadora vê o futuro do ENFOPLI sob as condições de três variáveis: a mudança de sua condição perante sua comunidade local de formadoras e perante o ENFOPLI a partir da mudança de sua própria condição profissional; a dependência da sustentação do ENFOPLI da dedicação e do trabalho de determinados participantes centrais na comunidade; e a observação, por parte de seus integrantes, de determinado retorno que justifique a existência de uma comunidade como o ENFOPLI:

"Primeiro a meu respeito, eu quero ter esperanças de que, aos poucos, eu vá achando caminhos pra me colocar melhor como professora, como educadora, e pra criar essa sensação de vínculo, senão com uma instituição, então de vínculo com a própria profissão de professor, pra formar uma consciência maior [...]. Então eu espero que, com o passar do tempo possa me tornar mais ativa dentro das discussões, acompanhar com mais cuidado, atuar de uma maneira mais atuante, não só essa coisa observante..."

"... vários fatores que ficam assim ao redor, primeiro dessa vontade de trabalhar dessas pessoas que são o núcleo ali que tão coordenando, que tão mais envolvidas..."

"... a observação por parte dos participantes do grupo de um retorno, tanto pessoal como eu falei pra você, quanto um retorno em ações práticas [...]. Eu não gostaria de ver o Enfopli se tornando uma coisa [...] com uma estrutura rígida, que é uma coisa que pode acontecer com o tempo [...] pode abrir canais mais específicos, por exemplo, com o governo [...] a partir do momento que se institui uma coisa mais clara, mais visível para a sociedade organizada [...] mas ao mesmo tempo [...] parece que perde um pouquinho do espaço de diálogo mais, mais livre e de vozes dissonantes, né?"

5.3.5 Percepções do Grupo

O questionário postado no *e-group*, nos meses anteriores ao evento presencial de 2008¹⁸⁷, visava a retomar as discussões sobre o significado que a comunidade tem para seus participantes, no sentido de direcionar as discussões no dia do encontro, assim como agregar antigos e novos participantes à comunidade.

¹⁸⁷ Vide Anexo D.

Dos 23 respondentes, cinco podem ser considerados membros fundadores, pois participaram dos cinco eventos presenciais da comunidade. Três respondentes haviam participado de quatro eventos; três outros haviam participado de três eventos; três também haviam participado de dois e de um evento, respectivamente. Seis respondentes participaram de um evento presencial do ENFOPLI pela primeira vez em 2008¹⁸⁸.

Para esses respondentes, a possibilidade de se desenvolver profissionalmente em uma CP permite principalmente uma forma de interação e o compartilhamento de práticas. Para eles, o aprendizado coletivo resultante da participação em uma CP possibilita o compartilhamento de perspectivas diferentes sobre conhecimento e práticas, além de promover o enriquecimento do trabalho do formador, pois baseia-se na experiência pessoal e profissional de cada formador, e não somente na teoria.

No vasto rol de objetivos do ENFOPLI elencados pelos respondentes, a promoção de trocas de experiências e de informações, como eventos, cursos e concursos, e a melhoria da capacidade profissional da área de Letras figuram entre os mais citados.

Dentre os conteúdos mais valorizados nas mensagens trocadas pelo *e-group* do ENFOPLI, as discussões sobre assuntos relacionados à formação de professores, área do domínio do ENFOPLI, figuram como os mais mencionados. Da mesma forma, a divulgação, a troca de informações sobre eventos, cursos, oportunidades e artigos na área de domínio e prática da comunidade, figuram entre os conteúdos mais lembrados.

Ao explicitarem as razões para participar do ENFOPLI, os formadores afirmaram que a troca de informações sobre cursos, eventos e concursos, a troca de ideias práticas e teóricas, além da possibilidade de manter contato com professores de diversas IES do Paraná justificam a adesão à comunidade. Também afirmaram que reconhecem no ENFOPLI oportunidades para aprender com colegas de profissão as melhores formas de se conduzir a formação do profissional de Letras, além da própria formação profissional.

Os resultados do funcionamento do ENFOPLI desde a sua emergência não são vistos de forma positiva, visto que grande parte dos

¹⁸⁸ Por se tratar de um questionário de perguntas abertas, foram consideradas as 3 respostas apontadas com maior frequência pelos respondentes em cada pergunta.

respondentes afirmou que eles poderiam ter sido mais recompensadores, porque, para alguns, a sua existência tem somente garantido os encontros anuais, pois não têm sido valorizadas as discussões relacionadas ao domínio da comunidade. Muitos justificam esta situação com a pouca colaboração e participação de seus membros, muitas vezes sem tempo disponível para contribuir. É sempre a mesma justificativa que acompanha todos os professores, seja qual for seu contexto de atuação. A falta de tempo, a carga horária extrapolada, muitas vezes preenchida com obrigações pontuais justificam a não-participação, o silenciamento - o "acompanhamento silencioso" como alguns formadores lembram nas entrevistas. Essa participação periférica garante certa adesão descompromissada, de ouvinte, mas não de participante responsável pela comunidade.

Pode-se notar que alguns dos respondentes não reconhecem no ENFOPLI um contexto de troca, de intercâmbio, de compartilhamento de práticas, mas de fonte de informações, de um movimento unilateral de busca somente. São eles próprios que apontam que um maior comprometimento de seus membros, assim como o desenvolvimento de projetos coletivos (por meio de grupos de pesquisa e estudos ou de comunidades de aprendizagem) que viabilizassem o compartilhamento de pesquisas e práticas, poderia facilitar o fortalecimento da comunidade. Bem vimos no Capítulo 4 deste estudo que a participação na criação e no desenvolvimento de projetos conjuntos faz parte da prática inerente dos formadores do ENFOPLI. Tal engajamento em atividades compartilhadas tem também sido deliberado nos eventos presenciais da comunidade (ENFOPLIs I a IV). O levantamento dos trabalhos de pesquisa efetuados pelo grupo (CAMARGO, 2007) também revela o isolamento das IES participantes do ENFOPLI no que diz respeito à pesquisa, revelando escolhas teórico-metodológicas também diversas. Mas o que se constata, na realidade, é que o foco das pesquisas desenvolvidas pelo grupo pode até ser o mesmo, direcionado pelo domínio e pela prática inerentes aos formadores de professores de LI, mas a falta de identificação entre as iniciativas de trabalho conjunto faz que a comunidade produza trabalhos semelhantes nos seus objetivos, mas diversos no seu processo de desenvolvimento.

Não se prega a unificação de escolhas teórico-metodológicas no desenvolvimento da pesquisa dos formadores participantes, mas possivelmente uma maior tolerância e aceitação de diferentes maneiras de se tratar o mesmo domínio,

para que o verdadeiro compartilhamento de práticas possa ocorrer, respeitando-se as diferentes formas de reificação dos significados.

Estas discussões juntam-se às demais no capítulo a seguir, onde apresentamos as considerações finais deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As CPs têm ciclos de vida: podem cristalizar-se, desenvolver-se ou dispersar-se em função do momento, da lógica, dos ritmos e da energia social da sua aprendizagem (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002).

Este estudo teve como objetivo principal compreender como se dá o desenvolvimento profissional de formadores de professores de inglês em um contexto brasileiro na perspectiva de participação em CPs.

No Capítulo 1, consideramos as diversas concepções de comunidades e dentre elas, em especial, as CPs, referencial adotado neste estudo. Consideramos que a utilização em larga escala da rede mundial tem promovido o advento da comunicação a distância, o que tem facilitado a emergência de comunidades e influenciado as formas de comunicação entre pessoas em nossa sociedade, assim como a comunicação entre pessoas em comunidades. Dentre tais comunidades, destacam-se as CPs que emergem da vontade exclusiva de formadores de professores de LI em busca de desenvolvimento profissional, advindo do compartilhamento de práticas, da construção e negociação de significados, da reificação de significados compartilhados pelos participantes, materializados nos documentos produzidos pela comunidade.

No Capítulo 2, apresentamos o referencial teórico adotado, a Teoria Sócio-histórico-cultural, e dentro dela a perspectiva social da aprendizagem, que considera a prática, a negociação do significado, a identidade e a comunidade como componentes necessários da aprendizagem e do conhecimento (WENGER, 1998), e como estes podem auxiliar na formação profissional continuada por meio da participação em atividades cotidianas. A metodologia de pesquisa qualitativa fez uso da observação, da análise de documentos, de entrevistas e questionário, enfatizando-se o processo e como o significado é atribuído pelos sujeitos às suas ações, como preceituam Oliveira (2005), Cohen, Manion e Morrison (2000).

A contextualização do ENFOPLI, objetivo específico número um, foi elaborada em seguida, no Capítulo 3. Ao traçar o contexto sócio-histórico que levou à criação da comunidade, procuramos caracterizar sua emergência e suas formas de participação, por meio da análise (quantitativa e qualitativa) dos relatórios dos

eventos presenciais, dos documentos produzidos pela comunidade, da homepage e das mensagens do *e-group*. Dentre os documentos que materializam a reificação da prática da comunidade e que envolveram seus participantes em iniciativas conjuntas, destacam-se, principalmente, o livro "ENFOPLI - Construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês", publicado em 2005, e o Projeto ELIPE¹⁸⁹, coordenado pela UEL naquele mesmo ano.

A análise de 1729 mensagens (entre o período de março de 2003 e dezembro de 2007) estabeleceu os tipos de questionamentos e respostas que têm direcionado a atenção dos membros nas interações on-line. Dentre as mensagens de iniciação que tratavam de tópicos referentes ao domínio do ENFOPLI, pudemos notar que um número bem maior de mensagens de divulgação de oportunidades profissionais foi postado (346 mensagens), contra 86 mensagens que iniciavam discussões sobre tópicos referentes ao domínio do ENFOPLI e apontados pelos seus participantes. Isso pode revelar o significado que os participantes atribuem à comunidade, que é o de contexto de informação e divulgação.

No Capítulo 4, caracterizamos o ENFOPLI como uma CP, objetivo específico número dois do estudo. Procuramos identificar as características que compõem a estrutura da comunidade, estabelecendo suas noções de domínio, sua prática e o significado que a comunidade tem para seus participantes (WENGER, 1998, WENGER; SNYDER, 2000; WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002), a partir dos tópicos recorrentes levantados nas mensagens on-line (de março de 2003 a dezembro de 2007), bem como dos relatos dos eventos presenciais anuais de 2003 a 2007.

Os tópicos recorrentes que formam a base do domínio do ENFOPLI referem-se à educação em geral, à formação inicial do professor de LI, à formação continuada do professor de LI e às relações entre o ENFOPLI em particular e outras constelações de práticas (WENGER, 1998). Esses tópicos revelaram os fatores que têm contribuído para o não-reconhecimento do domínio e da contribuição da prática do ENFOPLI quando do lançamento de programas de formação continuada para professores no Estado do Paraná: as atuais políticas governamentais na área educacional e de formação de professores, dentre elas a valorização do ensino de outras línguas estrangeiras diferentes da LI em escolas públicas, e a formação

¹⁸⁹ Projeto "O ensino da língua inglesa no Paraná e a formação de professores durante a Prática de Ensino nos cursos de Letras"

continuada no contexto escolar dos próprios professores. Essa realidade não impediu que a comunidade, nos episódios ocorridos entre 2005 e 2006, especialmente, interagisse em iniciativas compartilhadas (WENGER, 1998) de participação, mesmo que extraoficialmente.

A falta de um maior engajamento em atividades compartilhadas, apesar de deliberada na maioria dos eventos presenciais (ENFOPLIs I a IV), revela o distanciamento e a falta de identificação entre as posturas teórico-metodológicas dos formadores do ENFOPLI, assim como diferenças em prioridades agendadas. O que se nota é que as CPs locais (de cada IES), contexto de trabalho dos formadores do ENFOPLI, passaram a desenvolver grande número de projetos individualizados - alguns semelhantes nos seus objetivos, mas distanciados nos seus construtos teóricos e metodológicos.

O significado que os participantes atribuem ao ENFOPLI cria a estrutura social da aprendizagem (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002) e expressa o sentimento de pertencimento ou não à comunidade. Os tópicos foram caracterizados por expressões de sentimento e comprometimento (ou não) perante a comunidade. Os dados revelaram que, com exceção dos anos de 2005 e 2006, período em que maior número de membros da comunidade engajou-se mais ativamente em discussões sobre questões referentes ao domínio e à prática de formadores de professores de línguas, a comunidade tem se mantido apenas com o envolvimento de alguns participantes, que interagem em questões relativas à sua manutenção. Tais questões pontuais tratam da organização dos eventos presenciais anuais ou da divulgação de eventos ou oportunidades, envio de sugestões de textos para leitura, que raramente suscitam alguma reação da maioria dos participantes.

Alguns membros do ENFOPLI já mantinham laços de amizade e interagem na área de formação de professores de LI anteriormente à emergência do ENFOPLI. Tais laços podem auxiliar na manutenção da comunidade, garantindo-lhe maior tempo de vida (SAINT-ONGE; WALLACE, 2003). Nesse contexto de amizade, os participantes sentem-se à vontade para compartilhar os mesmos problemas e as mesmas inquietações.

Podemos nomear algumas práticas que se tornaram próprias do ENFOPLI, ou seja, que representam as iniciativas de seus membros, assim como as relações sociais que se estabelecem para que tais iniciativas se estabeleçam (WENGER, 1998). No caso do ENFOPLI, essas práticas procuram propiciar a

manutenção da comunidade. Os formadores já têm incorporado em sua prática compartilhar materiais, referências e informações relevantes ao desenvolvimento da comunidade, mas não têm participado de iniciativas e desenvolvimento de projetos em conjunto ou de forma interinstitucional - com exceção do Projeto ELIPE e a organização do livro da comunidade. Para que a prática de uma CP se mantenha estável, é preciso haver a dedicação de seus participantes. Eventos desestabilizadores podem ocorrer, mas as CPs podem reorganizar suas histórias a partir deles, criando respostas que garantam a continuidade da sua aprendizagem (WENGER, 1998).

A partir da caracterização da participação dos formadores no ENFOPLI nos diferentes modos de interação na comunidade, no Capítulo 5 deste estudo, procuramos estabelecer a possibilidade de essa interação gerar oportunidades de desenvolvimento profissional a seus participantes, quando engajados em iniciativas compartilhadas na realização de um empreendimento conjunto, ou utilizando um repertório comum de rotinas (WENGER, 1998). Levantamos também as percepções de alguns dos integrantes sobre as relações entre suas práticas e a sua participação, bem como o desenvolvimento de toda a comunidade - objetivo específico número três.

Embora percebido como importante para a identificação dos respondentes como "formadores de professores de inglês", muitos veem sua participação no ENFOPLI como uma maneira de ter acesso a informações, porém demonstram pouca disponibilidade para se engajarem em discussões começadas por outros ou para iniciarem uma discussão.

As histórias de aprendizagem/formação profissional de algumas das formadoras entrevistadas em 2006 revelam que, de maneira mais ou menos periférica, muitas vezes justificada pela falta de tempo para envolver-se de modo mais efetivo, suas práticas têm sido de certa forma transformadas pela sua participação na comunidade.

A análise das interações *online* revelou uma mudança nos tipos de mensagens de iniciação. A partir de 2007, os participantes do ENFOPLI passaram a postar mensagens de divulgação de eventos e oportunidades em maior número, em detrimento das mensagens que introduziam um questionamento, uma discussão sobre assunto referente ao domínio da comunidade. O mesmo dado pode ser

constatado nas respostas ao questionário pré-evento de 2008, que apontou a troca de experiências e informações como um dos principais objetivos do ENFOPLI.

Os respondentes também afirmaram que dentre os conteúdos mais valorizados nas trocas de mensagens estão as discussões sobre assuntos relacionados à formação de professores, área do domínio do ENFOPLI, juntamente com as mensagens de divulgação de informações sobre eventos, cursos, oportunidades e artigos na área de domínio e prática da comunidade. Da mesma forma, ao explicitarem as razões para participar do ENFOPLI, os formadores afirmaram que a troca de informações sobre cursos, eventos e concursos, a troca de ideias práticas e teóricas, além da possibilidade de manter contato com professores de diversas IES do Paraná justificam a adesão à comunidade. Podemos constatar que a adesão é justificada por razões meramente práticas, o que faz da comunidade um contexto de aprendizagem imediata, não sobrando espaço para a troca, o engajamento na prática, a discussão sobre tópicos referentes ao domínio da comunidade, segundo os objetivos da criação do ENFOPLI em 2003.

Também a partir de 2007, as deliberações atendidas durante o ano revelaram que a comunidade contava com a participação de alguns de seus membros no cumprimento de atividades pontuais que garantiam somente a sua sobrevivência, tais como a organização dos eventos presenciais anuais, ou a análise das trocas de e-mails efetuadas pelo grupo. Fica claro que, para muitos dos participantes, o ENFOPLI deixou de ser um contexto de compartilhamento de práticas e discussões sobre tópicos referentes ao domínio da comunidade, passando a ser uma ferramenta de divulgação de sugestões de leituras e oportunidades, revelando uma mudança no significado que a comunidade tem para seus participantes.

As respostas à pesquisa de 2008, assim como os depoimentos de algumas formadoras em 2006, revelam que a falta de tempo, um maior comprometimento com os compromissos assumidos em outras CPs às quais pertencem - geralmente as estabelecidas nas IES onde atuam - ou a agenda direcionada a outros objetivos, impedem um maior comprometimento dos membros do ENFOPLI com as discussões mais aprofundadas sobre o domínio da comunidade. Também não sobra tempo para que se realize o objetivo maior que resultou na emergência da comunidade, ou seja, para que se estabeleça uma pauta permanente de reflexões sobre o tipo de formação que os participantes do ENFOPLI

procuram proporcionar aos alunos de Letras do Paraná.(CRISTÓVÃO e GIMENEZ, 2005). Estes fatores interferem nas formas de pertencimento e dificultam um comprometimento maior com a prática e o domínio da comunidade, revelando-se no não-desenvolvimento de projetos interinstitucionais, também lembrado nas entrevistas e respostas às perguntas pré-evento de 2008. Resta tempo apenas para se iniciar mensagens rápidas de divulgação de oportunidades ou sugestões de leitura, o que faz as mensagens que instauram discussões serem silenciadas ou suscitarem pouca interação.

Configura-se no contexto do ENFOPLI, portanto, espaço para a participação periférica descompromissada, o silenciamento na comunidade ou o abandono por parte de alguns dos membros fundadores que, no passado, exerciam participação central. Wenger (1998) lembra que CPs se formam da paixão, da abnegação e do compromisso que seus participantes têm pelo domínio e pela prática da comunidade, assim como pelo significado que os mesmos atribuem à esta mesma comunidade. Como podemos notar diante do que se mostra nas relações de participação estabelecidas no ENFOPLI, este conceito de CPs deve ser revisitado.

Para Wenger (1998), a identidade na prática se forma na relação dialógica entre a participação e a reificação, em negociação constante. À medida que os membros vivenciam diferentes formas de participação, suas identidades formam trajetórias,¹⁹⁰ tanto dentro quanto fora das CPs de que participam. Dessa maneira, a identidade de uma CP é mais do que uma simples trajetória unitária e fragmentada, pois deve ser compreendida como o nexos, a ligação de relações de multiadesão, ou de adesão a diversas comunidades das quais seus integrantes são membros plenos em umas e periféricos em outras.

Devemos lembrar que também consideramos e analisamos o ENFOPLI em termos de identidades compartilhadas entre indivíduos heterogêneos em relações profissionais (Scribner, Hager, Warne, 2002). Em outras palavras, consideramos o quanto os formadores participantes do ENFOPLI estão preparados para tratar de problemas da prática, utilizando seus entendimentos e suas experiências individuais, mas também o quanto se mostram aptos a compartilhar tais

¹⁹⁰ Wenger (1998) adota o termo trajetórias de participação para referir-se ao aspecto pessoal do desenvolvimento da identidade, pois para ele a identidade é fundamentalmente temporal, seu desenvolvimento é constante e sua temporalidade é mais complexa do que a noção linear de tempo. A identidade é também definida a partir da interação de múltiplas trajetórias convergentes e divergentes.

conhecimentos e habilidades com seus colegas, em favor da comunidade toda, por meio da visão compartilhada. Desta forma, podemos notar que grande número dos participantes do ENFOPLI não tem colaborado para o desenvolvimento de uma identidade compartilhada da comunidade

No ENFOPLI, muitos de seus membros fundadores tornaram-se periféricos à medida que a falta de tempo e a adesão a outras CPs não mais lhes permitiram a conexão, o alinhamento entre perspectivas, a possibilidade de proporcionar oportunidades de aprendizagem ao introduzir em uma prática determinados elementos de uma outra CP. É dessa maneira que Wenger (1998) denomina o papel do 'broker', ou seja, daquele que transita harmoniosa e legitimamente entre diferentes CPs, ligando práticas, ao facilitar trocas entre elas. Nishino (2009) reconhece a necessidade de assumirmos, nas constelações de CPs de que fazemos parte, esse papel tão importante, até para não nos acomodarmos à espera do que determinada CP possa nos oferecer, mas sim de que modo ativo podemos nos tornar responsáveis pela nossa trajetória de aprendizagem, assim como das comunidades de que participamos. A autora também acredita que, para que isso aconteça, os membros devem dispor de tempo e oportunidades para compartilhar práticas nas múltiplas CPs a que pertencem.

É na harmonização dos diferentes modos de adesão às diversas CPs que se dá o processo de formação de parte da identidade dos participantes. De 2003 a 2007, o ENFOPLI surgiu e se transformou como resultado das diferentes formas de engajamento de seus membros, atreladas a suas vivências em seus respectivos contextos de prática. Como vimos nos relatos de alguns de seus integrantes, essa participação tem sentido à medida que cria o senso de pertencimento.

Como espaço não insitucionalizado de formação profissional para formadores de professores de inglês, o ENFOPLI permanece adquirindo novas configurações, de acordo com os acontecimentos e com a trajetória de seus participantes. Este estudo focalizou o período de sua criação e sua história ao longo dos cinco primeiros anos de sua existência. Mostrou que, como movimento surgido dos próprios formadores de professores, apresentou desafios para sua manutenção, os quais foram enfrentados pelos seus membros nos limites do possível. Que futuro terá essa comunidade é algo que se pode apenas especular. Ele dependerá das iniciativas de seus integrantes, tendo como base os sentidos que atribuírem às

trocas e aos compartilhamentos proporcionados pelas interações presenciais e virtuais.

Seja como participante periférica e inexperiente na área de formação de professores de LI, seja como pesquisadora observante que adotou o ENFOPLI como contexto de pesquisa, procurei lançar um olhar investigativo com as lentes de um referencial teórico que privilegia o caráter sócio-histórico de iniciativas que surgem de profissionais que reconhecem uma causa comum e atribuem valor às interações com outros. Como participante e observadora, adotei a postura de 'formadora em formação' (Perin, 2006b), anotando semelhanças e distanciamentos em abordagens na prática de formação de professores de LI. Posso dizer que muito aprendi e me desenvolvi profissionalmente nas diferenças e nas semelhanças, assim como na identificação, na reificação e transformação na minha própria prática dos modelos de formação e demais elementos do domínio do ENFOPLI que se revelaram nas diferentes formas de interação na comunidade. Como pesquisadora participante, procurei investigar o surgimento e o desenvolvimento de uma CP na área educacional de ensino de língua inglesa estabelecida a partir da vontade de seus participantes. Reconheço, no entanto, que os sentidos atribuídos pelos seus membros necessitam de maior exploração em estudos futuros. Tanto quanto olhar para o que é visível, torna-se necessário enxergar o invisível, isto é, o silêncio como forma de participação.

O ENFOPLI é um contexto singular de iniciativa para criação de uma identidade profissional. Como tal, apresenta inúmeras oportunidades de estudo, especialmente no que diz respeito às maneiras como CPs podem subsistir e tornar-se oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional continuado em contextos sociais de "relacionamentos mútuos e experiências compartilhadas"¹⁹¹, como lembra Wenger (1998, p.7). É nesta lacuna que se inseriu este trabalho de pesquisa.

¹⁹¹ Mutual relationships and shared experiences (Tradução nossa).

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS UTILIZADAS

ALMEIDA, M.R.; CRUZ, S. (Org.). **NAP Curitiba e sua história**. Curitiba: CELIN - Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR, 2005.

ANDREWS, K.; ROTHMAN, M. Cultivating innovation: how a charter/district network is turning professional development into professional practice. **Kappan Professional Journal**, March, 2002. Disponível em: <<http://www.pdkintl.org/kappan/k0203and.htm>>. Acesso em: 05 mar. 2008.

ARDICHVILI, A.; PAGE, V.; WENTLING, T. Motivation and barriers to participation in virtual knowledge-sharing communities of practice. **Journal of Knowledge Management**, v.7, n.1, p.64-77, 2003. DOI 10.1108/13673270310463626.

ARIAS, S. Vygotsky', sociohistoric theory of the mind. Foundations of social constructivism and situated learning. **Instructional Technology Foundations and Theories of Learning**, n.704 (Novembro/2001). Disponível em: <<http://immersion.gmu.edu/portfolios/tschoonm/course/le>>. Acesso em: 18 jan. 2006.

BARAB, S.; DUFFY, T. From practice fields to communities of practice. In: JONASSEN, D.D.; LAND, S.M. (Eds.). **Theoretical foundations of learning environments**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. p.25-55. Disponível em: <<http://www.co.-i-l.com/coil/tinks/index.shtml>>. Acesso em: 07 abr. 2006.

BARAB, S.; MAKINSTER, J.; MOORE, J.A.; CUNNINGHAM, D. The ILF Design Team. Designing and building an on-line community: the struggle to support sociability in the Inquiry Learning Forum. **Educational Technology Research and Development**, v.49, n.4, p.71-96, 2001.

BARAB, S.A.; MAKINSTER, J.G.; SCHECKLER, R. Designing system dualities: characterizing a web-supported professional development community. **The Information Society**, v.19, n.3, p.237-256, Jul., 2003.

BARCELOS, A.M.F.; COELHO, H. S. H. Desafios de professores e formador de professores de um projeto de educação continuada. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1. Simpósio "Desafios da formação de professores: projetos de educação continuada".

Florianópolis, 09-12 de novembro de 2006. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/14_Ana_Maria_Hilda_Simone.pdf>. Acesso em: 08 Dez. 2008.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy, reification and the dynamics of social interaction. In: BARTON, D.; TUSTING, K. **Beyond communities of practice: language, power and social context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p.14-35.

BARTON, D.; TUSTING, K. **Beyond communities of practice: language, power and social context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. Introduction, p.1-13.

BELCHER, D.; NELSON, G.; LUKARILA, L. **Redefining cultural identity**. Comunicação apresentada na 43rd Annual TESOL Convention and Exhibit. Denver, Colorado, USA, 26-28 de março de 2009.

BENDER, T.; KRUEGER, S. M. **Community and social change in America**. Baltimore: John Hopkins University Press, 1982.

BLACKLEDGE, A.; PAVLENKO, A. Negotiation of identities in multicultural contexts. **International Journal of Bilingualism**, v.5, n.3, p.243-257, Sept. 2001.

BLOCK, D. **Second language identities**. New York: Continuum, 2007a.

BLOCK, D. The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). **The Modern Language Journal**, v.91, p.863-876, 2007b.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLAND Jr, R. J.; TENKASI, R. V. Perspective making and perspective taking in communities of knowing. **Organization Science**, v.6, n.4, p.350-372, 1995.

BROWN, A.L.; CAMPIONE, J.C. Communities of learning and thinking, or a context by any other name. **Contributions to Human Development**, v.21, p.108-126, 1990.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities-of- practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. **Organization Science**, v.2, n.1, p.40-57, 1991.

BROWN, G.S.; DUGUID, P. **The social life of information**. Cambridge: Harvard Business School Press, 2000.

BROWN, J.S.; GRAY, E.S. **The people are the company**. Fast Company, 1995. Disponível em: <<http://www.fastcompany.com/on/'ne/01/people.html>>. Acesso em: 22 abr. 2005.

BRYK A. S.; SCHNEIDER, B. Trust in schools: a core resource for improvement. **Educational Leadership**, v.60, n.6, p.40-44, Mar., 2003.

CAMARGO, G.Q. As pesquisas do ENFOPLI: para onde caminhamos? Revista X, Vol. 2, 2008, p. 16-29. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistax/article/viewfile/>
CANAGARAJAH, A.S. Tesol at forty: what are the issues? **TESOL Quarterly**, v.40, v.1, p.10-33, Mar., 2006.

CELANI, M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V.J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2.ed. Pelotas: EDUCAT, 2006. p.23-43.

CEREJA, J.R.S. **Das redes informais às comunidades de Prática: um método de apoio à gestão do conhecimento**. 2006. 233f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CHAIKLIN, S.E.; LAVE, J. **Understanding practice: perspectives on activity and context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CLANCEY, W.J. **A tutorial on situated learning**: proceedings of the International Conference on Computers and Education, 1995. Disponível em: <<http://cogprints.org/323/00/139.htm>>. Acesso em: 10 maio 2006.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. 5th Edition, London: Routledge Falmer, 2000.

COHEN, D.; PRUSAK, L. **In Good Company**: how social capital makes organizations work. Boston, Ma: Harvard Business School Press, 2001.

COLE, M. Socio-cultural-historical psychology: Some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology. In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. (Eds.). **Sociocultural studies of the mind**. New York: Cambridge University Press, 1995. p.187-214.

COLLINS, H. Questões relacionadas à falta de apoio institucional em programas de formação continuada *online*. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2. Mesa Redonda I - Tecnologias de comunicação, formação de professores e inclusão social. PUC-Rio de Janeiro, 27-29 de novembro de 2008.

COLLINS, H.; CELANI, M.A.A. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. de C.G. (Org.). **Reflexões e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. v.5, p.69-105.

CORCORAN, T. Helping teachers teach well: transforming professional development. **Philadelphia**: consortium for policy research in education, University of Pennsylvania, CPRE Policy Brief N.RB-16, p.2-4, 1995. Disponível em: <<http://www.ed.gov/pubs/CPRE/t61/index.html>>. Acesso em: 05 mar. 2008.

COSTA, C. The curriculum in a community of practice. **Sísifo - Educational Sciences Journal**, v.3, p.85-96, 2007. Disponível em <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 20 set. 2008.

CRISTÓVÃO, V.L.L.; GIMENEZ, T. (Org.). **Construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês**. Londrina: ENFOPLI, 2005.

DALBEN, A.I.L.F. Concepções de formação continuada de professores. In: FÓRUM PERMANENTE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, Seminário: Universidade Federal de Minas Gerais, 2004. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/proex/forumpfcp/artigo1>>. Acesso em: 29 jun. 2007.

DILLENBOUG, P. What do you mean by 'collaborative learning'? In: DILLENBOURG, P. (Ed.). **Collaborative-learning**: Cognitive and Computational Approaches. Oxford: Elsevier, 1999. p.1-19.

DAM, T.G.T.M.; BLOM, S. Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v.22, p.647-660, 2006.

FARAJ, S.; WASKO, M.M. The web of knowledge: an investigation of knowledge exchange in networks of practice. **Academy of Management Journal**, Arbeitspapier Florida State University, Tallahassee, Florida, USA, 2001. Free/OpenSource Research Community. Disponível em: <<http://opensource.mit.edu/papers/Farajwasko.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2006.

FELIPPIN, M.C.T. **A utilização de ferramentas telemáticas na educação numa perspectiva pedagógica**. Disponível em: <<http://www.centrorefeeducacional.com.br/telemati.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2006.

FRASER, H. Four different approaches to community participation. **Oxford University Press and Community Development Journal**, v.40, n.3, p.286-300, 2005. Advance Access originally published *online* on February 25, 2005; Doi:10.1093/cdj/bsi037.

FREEMAN, D.; HAWKINS, M. Collaborative reflection as critical practice in teacher education. In: HAWKINS, M.; IRUJO, S. (Eds.). **Collaborative Conversations Among Language Teacher Educators**. 2004. Disponível em: <<http://www.tesol.org/stesol/secdocument.asp?CID=287&DID=2792>>. Acesso em: 28 maio 2005.

FREITAS, M.A. **Ensino em time por professoras-formadoras (Inglês): um ritmo constante de fragmentações, fluidez e contradições**. 2003/2004. 370f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis - UNESP, Assis.

FREITAS, M.A.; SIMÕES, L.C. **Diretrizes curriculares e práticas de formação do professor de Inglês: em foco a atuação em tempos e espaços diversificados**. Disponível em: <<http://www.peli.uem.br/artigoproducoes5.html>>. Acesso em: 28 abr. 2008.

FURTOSO, V.A.B.; FERRARINI, M.A.; DEPIERI, C.H.S.; SANTOS, J.M.; MASSONI, A. Contribuições de uma experiência de parceria na prática de ensino de língua inglesa. In: EPLE - ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO PARANÁ, 14. **Anais....** p.58-64, 2006.

GEE, J.P. Meaning making, communities of practice and analytical toolkits. **Journal of Sociolinguistics**, v.9, n.4, p.590-594, 2005.

GIAMPAPA, F. Hyphenated identities: Italian-Canadian youth and the negotiation of ethnic identities in Toronto. **International Journal of Bilingualism**, v.5, n.3, p.279-315, 2001.

GIMENEZ, T.N. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da lingüística aplicada. In: FREIRE, M.M.; VIEIRA ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F. **Lingüística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005. p.183-201.

GIMENEZ, T.N. (Org.). **Tecendo as manhãs**: pesquisa participativa e formação de professores de inglês. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007. Fundação Araucária - Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná.

GOOS, M.; BENNISON, A. Building learning communities to support beginning teachers' use of technology. In: CONFERÊNCIA ANUAL DA ASSOCIAÇÃO AUSTRALIANA PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Australian Association for Research in Education). Comunicação apresentada, 2002. Disponível em: <<http://www.aare.edu.au/02pap/goo02058.htm>>. Acesso em: 03 dez. 2006.

GOURLAY, S. N. Communities of practice: a new concept for the new millenium, or the rediscovery of the wheel? In: EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L.; BURGOYNE, J. (Eds.). **Organizational Learning**. 3rd International Conference, Lancaster University, v.1, p.479-495, 6-8 June, 1999.

GOURLAY, S.N. Knowing as semiosis: steps towards a reconceptualization of 'tacit knowledge'. In: TSOUKAS, H.; MYLONOPOULOS, N. (Eds.). **Organizarions as knowledge systems**. Londres: Palgrave Macmillan, 2004a. Cap.4, p.86-105.

GOURLAY, S.N. **Tacit Knowledge**: the variety of meanings in empirical research. Fifth European Conference on Organizational Knowledge, Learning and Capabilities, Innsbruck, Áustria, 2-3 abril, 2004 b. Disponível em: <http://www.ofenhandwerk.com/oklc/pdf-files/B-2_gourlay.pdf>. Acesso em: 20 maio 2007.

GROSSMAN, P.; WINEBURG, S.; WOOLWORTH, S. The formation of teacher community: Standarts for evaluating change. In: ENCONTRO ANUAL DA AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. San Diego, Ca, 1998.

GROSSMAN, P.; WINEBURG, S.; WOOLWORTH, S. Toward a theory of teacher community. **Teachers College Record**, v.103, n.6, p.942-1012, Dec., 2001.

GROSSMAN, P.; WINEBURG, S.; WOOLWORTH, S. **What makes teacher community different from a gathering of teachers?** Center for the Study of Teaching and Policy Center of English Learning and Achievement (CELA). University of Washington e Stanford University, dez. 2000. Disponível em: <http://f1.grp.yahooofs.com/v1/MEjVSLVPtSmdQmxKvbX9uD5D15qZyXSwIAuP_dCRsGUk8qG9YfUEc-ni41g1_dMgxLGDZW-Tc1sFSw8Q9Psxlv2oXi98360/Comunidades%20de%20Pr%80%A0%A6%E1tica%20-%20Texto/Grossman%20et%20al%20What%20makes%20teacher%20comm%20dif.pdf> Acesso em: 20 set. 2008.

HEINZE, A.; PROCTER, C. **Communication:** a challenge and an enabler for facilitating blended learning community. Informatics Research Institute, University of Salford. Disponível em: <http://orgs.man.ac.uk/projects/include/experiment/heinze_procter.pdf/>. Acesso em: 1 mar. 2007.

HENRI, F.; PUDELKO, B. Understanding and analysing activity and learning in virtual communities. **Journal of Computer Assisted Learning**, v.19, p.474-487, 2003.

HILLMAN, M. Environmental justice: a crucial link between environmentalism and community development? **Community Development Journal**, v.37, n.4, p.349-360, 2002.

HILTZ, S.R.; COPPOLA, N.; ROTTER, N.; TUROFF, M.; BENBUNAN-FICH, R. Measuring the importance of collaborative learning for the effectiveness of ALN (Asynchronous Learning Networks): a multi-measure, multi-method approach. **ALN Journal**, v.5, n.2, 2000. Disponível em: <http://www.aln.org/alnweb/journal/Vol4_issue2/le/hiltz/le-hiltz.htm>. Acesso em: 12 jan. 2006.

HIMMELMANN, A.T. Communities working collaboratively for a change. In: HERMAN, M. (Ed.). **Resolving conflict:** strategies for local government. Washington, DC: International City/County Management Association, 1994. p.27-47.

HODGES, D. C. Participation as dis-identification with/in a community of practice. **Mind, Culture, and Activity**, n.5, v.4, p.272-290, 1998.

HODGES, D.C. **Participação enquanto (des)identificação com/em uma comunalidade de práticas.** Disponível em: <http://educacaoon/ine.pro.br/art_participacao_enquanto.asp?f_id_artigo=537#_ftnref>. Acesso em: 10 jan. 2005.

HODKINSON, P. Research as a form of work: Expertise, community and methodological objectivity. **British Educational Research Journal**, v.20, n.1, p.9-26, 2004.

HODLEY, C.M.; KILNER, P.G. Using technology to transform communities of practice into knowledge-building communities. **ACM SIGGROUP Bulletin**, ACM Press. Special issue on *on/ine* communities, v.25, issue 1, p.31-40, Jan., 2005.

HUBER, J.; WHELAN, K.K. Beyond the still pond: community as growing edges. **Reflective Practice**, v.2, n.2, p.221-236, Jun., 2001.

JOYCE, B.; CALHOUN, E. **Learning experiences in school renewal: an exploration of five successful programs**. University of Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management, 1996.

KANNO, Y. **Negotiating bilingual and bicultural identities: Japanese returnees betwixt two worlds**. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum, 2003.

KANNO, Y.; NORTON, B. Imagined communities and educational possibilities: Introduction. **Journal of Language, Identity, and Education**, v.2, n.4, p.241-249, 2003.

KILPATRICK, S.; BARRET, M.; JONES, T. **Defining learning communities**. Discussion Paper D1/2003. CRLA (Center for Research and Learning in regional Australia) Discussion Paper series (ISSN1440-480X). Disponível em: <<http://www.CRLA.utas.edu.au>>. Acesso em: 10 jan. 2006.

LAVE, J. **Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life**. New York: CUP, 1988.

LAVE, J. The practice of learning. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (Eds.). **Understanding practice: perspectives on activity and context**. Cambridge: Cambridge University Press, UK, 1996a. p.30-34.

LAVE, J. Teaching, as learning, in practice. **Mind, Culture, and Activity**, v.3, n.3, p.146-164, 1996b.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. New York: USA, Cambridge University Press, 1991.

LEE, S.; Roth, W-M. Becoming and belonging: learning qualitative research through legitimate peripheral participation. **Forum: Qualitative Social Research**, v.4, n.2, May, 2003.

LENNING, O.T.; EBBERS, L.H. The powerful potential of learning communities: improving education for the future. **ASHE - ERIC Higher Education Report**, Washington, D.C.: ERIC Clearing House on Higher Education, The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development, v.26, n.6, 1999, 173p. Disponível em: <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED428606&_ERICExtSearch_SearchType_0=eric_accno&accno=ED428606>. Acesso em: 10 maio 2006.

LIBERALI, F.; MAGALHÃES, M.C.C.; LDA e LEDA: metodologia para a formação e procedimento de trabalho. Simpósio. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2. PUC-Rio de Janeiro, 27-29 de novembro de 2008.

LIBERALI, F. C.; LESSA, A. C.; FIDALGO, S. S.; MAGALHÃES, M. C. PAC: Um programa para a formação crítica de educadores. *Signum Estudos da Linguagem*. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem**. Número temático: Formação de Professores, v.10, n.1, p.187-199, 2007.

LIEBERMAN, A. Networks as learning communities - shaping the future of teacher development. **Journal of Teacher Education**, v.51, n.3, p.221-227, May/Jun., 2000.

LITTLE, J. W. Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. **Teaching and Teacher Education**, v.18, p.917-946, 2002.

MAGALHÃES, M.C.C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: A pesquisa colaborativa. In GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p.39- 58.

MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S.; CELANI, M.A.A.; LIBERALI, F.C. O conceito de colaboração: práticas e pesquisas. In: SIMPÓSIO DO INPLA - INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA, 15. Linguagem: desafios e posicionamentos. PUC-São Paulo, 2005.

MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S. S. Teacher education language in collaborative and critical reflective contexts. In: GIL, G. VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de**

professores de línguas: os desafios do formador. Campinas: Ed. Pontes, 2008. p.105-125.

MATEUS, E.F. **Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores:** ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola. 2005. 188f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MATEUS, E.F. Por uma abordagem sócio-histórico-cultural da aprendizagem do professor. In: MACHADO, L.T.; CRISTÓVÃO, V.L.L.; FURTOSO, V.B. (Org.). **Aspectos da linguagem:** considerações teórico-práticas. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2006a. p.95-110.

MATEUS, E.F. Aprendizagem Colaborativa de Professores de Inglês: uma experiência de encontro da universidade com a escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., Recife. **Anais...** Recife, 2006b, p.1479-1496.

MATEUS, E.F. Pororocas e novas correntezas: Belezas, perigos e desafios do encontro da universidade-escola. In: SIMPÓSIO. CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2. PUC-Rio de Janeiro, 27-29 de novembro de 2008.

MATOS, J.F. **Aprendizagem como participação em Comunidades de Prática mediadas pelas TIC.** Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências. Centro EDUTIC e Centro de Investigação em Educação, 2005. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/comunicacoes/challenges2005-JFM.doc>>. Acesso em: 06 dez. 2005.

McLAUGHLIN, M. TALBERT, J. **Professional communiites and the work of high school teaching.** Chicago: University of Chicago Press, 2001.

Mc LURE, M.; FARAJ, S. Is it what one does: why people participate and help others in electronic communities of practice. **The Journal of Strategic Information Systems**, v.9, n.2-3, p.55-173, 2000.

MEIRINHOS, M. F. A. **Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância:** estudo de caso no âmbito da formação contínua. 2006. 362f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança - Tecnologias da Informação e Comunicação) - Universidade do Minho, Portugal.

MELLO, H. Formação cidadã: a produção de conhecimento via parceria universidade-escola. Mesa Redonda II. Perspectivas éticas e críticas nas relações universidade-escola. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2. PUC-Rio de Janeiro, 27-29 de novembro de 2008.

MENEZES, E.T.; SANTOS, T.H. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira: EducaBrasil**. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=202>>. Acesso em: 12 ago. 2006.

NAHAPIET, J.; GHOSHAL, S. Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. **Academy of Management Review**, v.23, n.2, p.242-266, 1998.

NEWMAN, F. Center on Organization and Restructuring of Schools: Activities and Accomplishments, 1990-1996. Final Report. Center on Organization and Restructuring of Schools, Madison, WI.; Wisconsin Center for Education Research, Madison, 1996. Disponível em: <http://ric.ed.go/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/02/7c.pdf> Acesso em: 01 set 2008.

NISHINO, T.; WATANABE, M. Communication-oriented policies versus classroom realities in Japan. **TESOL Quarterly**, v.42, p.133-138, 2008.

NISHINO, T. Multimembership in Local Communities of Practice: a Case Study of Japanese High School Teachers. Sessão Acadêmica Global and Local Perspectives: Evolving Communities of Practice. In: EFL - A SHARED PRACTICE MOVES REFORM FORWARD. The 43rd TESOL Annual International Convention - Uncharted Mountains: Forging New Pathways, Denver, Colorado, USA, 25-28 de março de 2009.

NORTON, B. Non-participation, imagined communities and language classroom. In: BREEN, M. (Ed.) **Learner contributions to language learning**. New directions in research. Harlow, England: Pearson Education, 2001. p.159-171. Disponível em: <http://lerc.educ.ubc.ca/fac/norton/Breen_C08_Imagined_communiites.pdf> Acesso em: 12 fev. 2007.

OLIVEIRA, E.C. **Formadores de professores de língua inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão**. 2008. 225f. Tese (Doutorado em Letras: Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Letras, Belo Horizonte.

OLIVEIRA, S.C.; GOMES, C.F. A abordagem de pesquisa etnográfica: reflexões e contribuições. **Psicopedagogia Online - Educação & Saúde Mental**, 2005. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=702>> Acesso em: 15 set. 2008.

ORTENZI, D.M.G. Avanços e lacunas nos estudos em formação de professores de Língua Inglesa no Brasil. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v.29, n.2, p.121-127, 2007a. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/728/439>>. Acesso em: 28 abr. 2008.

ORTENZI, D.M.G. **A produção coletiva de um material pedagógico para a prática de ensino de Inglês**. 2007b. 281f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PAIVA, V.L. de O. M. Tearing down walls and building up a collaborative learning community. **MEXTESOL Journal**, v.29, n.2, p.21-36, 2005. ISSN 1405-3470. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/walls>>. Acesso em: 07 nov. 2005.

PECK, M. Scott. **The Different Drum: community-Making and Peace**. New York: Simon & Schuster, 1987. Disponível em: <<http://www.crossroad.to/Excerpts/books/church-growth/Scott-peck:htm>> Acesso em: 01 mar. 2006.

PERIN, J.O.R. A participação em comunidades de prática e o desenvolvimento profissional de professores de línguas estrangeiras. In: EPLE - ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO PARANÁ - HEGEMONIA E PLURILINGÜISMO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO, 14., 2006a. Londrina, p.27-35. Disponível em: <<http://www.apliepar.com.br>>. Acesso em: 04 abr. 2008.

PERIN, J.O.R. Políticas educacionais e formação de professores de língua estrangeira: algumas considerações de uma formadora de professores em formação. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá: UEM, v.9. n.1, p.91-97, jan./abr. 2006b.

PERIN, J.O.R. Aprendizagem através de participação em comunidades de prática. In: CONALI -CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO, 1., Maringá: UEM, 2007. p.313-319.

PUTNAM, R.D. Bowling alone: America's declining social capital. **Journal of Democracy**, v.6, n.1, p.65- 78, 1995.

PUTNAM, R. D. **Bowling Alone: the collapse and revival of American community.** New York: Simon and Schuster, 2000.

RAMOS, S. M. Comunidades de prática eletrônicas e suas contribuições na formação continuada de professores: Foco nos grupos de trabalho em rede do Programa de Desenvolvimento Profissional do estado do Paraná. In: CLAFPL - CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2. **Comunicação coordenada apresentada.** Rio de Janeiro, 27-29 de novembro de 2008.

RENSHAW, P. Learning and Community. **Australian Educational Researcher**, v.29, n.2, p.1-13, 2002. REVEL, J. **Foucault: Conceitos essenciais.** São Carlos: Claraluz, 2005.

RHEINGOLD, H. **The virtual community.** 2nd edition. MIT Press, 2000. Disponível em: <<http://www.rheingold.com/vc/book/html>>. Acesso em: 22 jan. 2006.

RIBAS, A.F.P.; MOURA, M.L.S. Abordagem sociocultural: algumas vertentes e autores. **Psicologia em Estudo**, Maringá: UEM, v.11, n.1, p.129-138, jan./abr. 2006.

RICHARDS, J. Preservice teachers' professional development in a community of practice summer literacy camp for children at-risk: a sociocultural perspective. **The Qualitative Report**, v.11, n.4, p.771-794, Dec., 2006. Disponível em: <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11-4/richards.pdf>> Acesso em: 20 set. 2008.

RIDING, P. *On/ine* teacher communities and continuing professional development. **Teacher Development**, v.5, n.1, p.283-296, 2001.

ROGOFF, B.; BAKER-SENNET, J.; LACASA, P.; GOLDSMITH, D. Development through participation in sociocultural activity. In: GOODNOW, J.; MILLER, P.; KESSEL, F. (Org.). **Cultural practices as contexts for development.** São Francisco: Jossey-Bass, 1995. p.45-66.

ROGOFF, B.; CHAVAJAY, P. What's become of research on the cultural basis of cognitive development. **American Psychologist**, n.50, p.859-877, 1995.

ROGOFF, B.; MATSUSOV, E.; WHITE, C. Models of teaching and learning: Participation in a community of learners. In: OLSON, D.R.; TORRANCE, N. **The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling.** Grã-Bretanha: Wiley Blackwell, 1998. p.388-414.

ROTH, W-M. Designing communities. **Science & Technology Education Library**, Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 1998. v.3.

ROTH, W-M.; TOBIN, K.; ELMESKY, R.; CARAMBO, C.; MCKNIGHT, Y-M.; BEERS, J. Re/making identities in the praxis of urban schooling: a cultural historical perspective. **Mind, Culture, and Identity**, v.11, n.1, p.48-69, 2004.

SAINT-ONGE, H.; WALLACE, D. **Leveraging Communities of Practice for strategic advantage**. Boston, MA: Butterworth-Heinemann, 2003.

SANTOS, M.P. **Um olhar sobre o conceito de Comunidades de Prática**. Lisboa: Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2002. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/Santos_CdP_2002.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2006.

SAWYER, R.K. Unresolved tensions in sociocultural theory: analogies with contemporary sociological debates. **Culture & Psychology**, v.8, n.3, p.283-305, 2002.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. Computer support for knowledge-building communities. **The Journal of the Learning Sciences**, v.3, p.265-283, 1994.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C.; LAMON, M. Bringing the classroom into world III. In: MCGILLY, K. (Ed.). **Classroom lessons: integrating theory and classroom practice**. Cambridge: MIT Press, 1994. p.201-228.

SCHLAGER, M.S.; FUSCO, J. Teacher professional development, technology and communities of practice: are we putting the cart before the horse? **The Information Society**, v.19, n.3, p.203-220, 2003.

SCRIBNER, J. D., REYES, P. Creating learning communities for high-performing Hispanic students: A conceptual framework. In: REYES, P.; SCRIBNER, J. D.; PAREDES SCRIBER, A. (Eds.). **Lessons from high-performing Hispanic schools: creating learning communities**. Williston, VT: Teachers College Press, 1999. p.188-210.

SCRIBNER, J. P.; HAGER, D. R.; WARNE, T. R. The Paradox of Professional Community: tales from Two High Schools. **Educational Administration Quarterly**, v.38, p.45-76, 2002.

SILVA, J.C.S.S. **Aprendizagem organizacional**: condições e desafios para o desenvolvimento de comunidades de prática em organizações de ensino superior. 2005. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SMITH, M. K. **Social Capital**: the Encyclopedia of Informal Education. Disponível em: <http://www.infed.org/biblio/social_capital.htm>. Acesso em: 15 jan. 2006.

SOUZA, G. L. D. **Educação matemática na CENP**: um estudo histórico sobre condições institucionais de produção cultural por parte de uma comunidade de prática. 2005. 346f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TEITEL, L. The professional development schools handbook: starting, sustaining, and assessing partnership that improve student learning. **Thousand Oaks**, Corwin Press, p.1-7, 2003.

TUSTING, K. Language and power in communities of practice. In: BARTON, D.; TUSTING, K. **Beyond communities of practice**: language, power and social context. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p.36-54.

VAN VLAERDEREN, H. Community development research: merging communities of practice. **Community Development Journal**, v.39, n.2, p.135-143, Apr., 2004.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WASKO, M.M.; FARAJ, S. It's what one does: why people participate and help others in electronic communities of practice. **Journal of Strategic Information Systems**, v.9, p.155-173, 2000.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E. Knowledge management as doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. **Ivey Business Journal**, p.1-8, Jan./Feb., 2004.

WENGER, E. **Communities of practice: a brief introduction**. 2005. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/theory/index.htm>>. Acesso em: 19 out. 2005.

WENGER, E.C.; SNYDER, W. Communities of practice: the organizational frontier. **Harvard Business Review**, p.139-145, Jan./Feb., 2000.

WENGER, E.; Mc DERMOTT, R.; SNYDER, W.M. **Cultivating Communities of practice: a guide to managing knowledge**. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press, 2002.

WILSON, S.M.; BERNE, J. Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: an examination of research on contemporary professional development. **Review of Research in Education**, v.24, p.173-209, 1999.

ZEICHNER, K.M. The new scholarship in teacher education. **Educational Researcher**, v.28, n.9, p.4-15, Dec., 1999.

ZEICHNER, K.M. Educating Reflective Teachers for Learner-Centered Education: Possibilities and Contradictions. In: ENCONTRÓ NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITARIOS DE LÍNGUA INGLESA, 16., **Relato de Palestra**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, nov. 2001.

ZUENGLER, J.; MILLER, E.R. Cognitive and sociocultural perspectives: two parallel SLA worlds? **TESOL Quarterly**, v.40, n.1, p.35-58, 2006.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ALVES, L.R.G.; FRAGA, G.A.R.; SILVA, J.M.L. **Construindo comunidades virtuais de aprendizagem: experienciando novas práticas pedagógicas**. Artigo apresentado na Conferência LES'04, Aveiro, Portugal, outubro de 2004. Disponível em: <http://www.lyn.pro.br/pdf/art_construindocomunidvirtuais.pdf>. Acesso em: 10 set. 2006.

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001a.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisas**, n.113, p.51-64, jul. 2001b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=SO100-15742001>>. Acesso em: 08 set. 2008.

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001b.

AZEVEDO, W. Panorama anual da educação à distância no Brasil. **Revista Conecta**, n.2, set. 2000. Disponível em: <<http://www.revistaconecta.com>>. Acesso em: 21 mar. 2006.

BASSO, I.S.; MAZZEU, F.J.C. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES - Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.60, p.3-14, fev. 1987.

CABELLEIRA, D.M. Comunidades de Prática: conceitos e reflexões para uma estratégia de gestão do conhecimento. In: ENCONTRO DA ANPAD, 31. Rio de JaneiroRJ, 22-26 de setembro de 2007. Disponível em: <<http://imapcas.imap.org.br/files/Comunidades%20de%20Pr%C3%A1tica%2001.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2007.

COCHRAN-SMITH, M. Learning and unlearning: the education of teacher educators. **Teaching and Teacher Education**, v.19, p.5-28, 2003.

COSTA, I.E.T.; FAGUNDES, L.C.; NEVADO, R.A. **Educação à distância e a formação continuada de professores em sistemas de comunidades de aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/oea>>. Acesso em: 09 set. 2006.

CRANDALL, J. **Language teacher education: annual review of applied linguistics USA**. Cambridge: University Press, 2000. p.34-55.

DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ENFOPLI. Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa - Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.foz.unioeste.br/eple/II_ENFOPLI.htm>. Acesso em: 12 jan. 2006.

FARIAS, M.; ARMENDARIZ, A. M.; GIL, G.; GIMENEZ, T.; OLARTE, A. C.; ABRAHAMS, M. J. Sociocultural and political issues in english teacher education: Policies and training in Aregentina, Brazil, Chile and Colombia. In: GIL, G.; VIEIRA-

ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Educação de professores de línguas: Os desafios do formador**. Campinas: Pontes Editores, 2008. p.23-44.

FELDMAN, D.H. Forward. In: JOHN-STEINER, V. **Creative Collaboration**. New York: Oxford University Press, 2000. p.9-13.

FERREIRA, A.C. **A criação de grupos de trabalho colaborativo envolvendo pesquisadores e professores de matemática**: uma alternativa para o desenvolvimento profissional, 2005. Disponível em: <http://64.233.187.104/search?q=cache:ZUxYWwyeWpoJ:www.sbem.com.br/ANAIS/VII%2520ENEM/ARQ_UIVOS/comun_93.pdf+teoria+da+atividade+Lave+e+Wenger&hl=pt-BR>. Acesso em: 22 jul. 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.** [Online], n.116, p.21-39, 2002 [cited 2008-09-13]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 jan. 2008.

GHERARDINI, S.; NICOLINI, D. Learning of safety in Communities of Practice. **Journal of Management Inquiry**, v.9, n.1, p.7-18, Mar., 2000.

GIMENEZ, T. Inovação educacional em língua estrangeira: o caso do Paraná. **Signum, Estudos da linguagem**, Universidade Estadual de Londrina, v.2, p.169-183, 1999.

GIMENEZ, T.N.; CRISTÓVÃO, V.L.L.; FURTOSO, V.B.; SANTANA, I. A pesquisa participativa no desenvolvimento profissional de formadores de professores de inglês. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). **Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes Editores, 2008. p.303-318.

LARRIVÉE, B. Creating caring learning communities. **Contemporary Education**, v.71, n.2, p.18-21, 2000.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBERALI, F.C.; MAGALHÃES, M.C.C. Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, J.A. (Org.). **Formação Inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática (no prelo)**.

LIMA, W.C. **O espaço de aprendizagem e a atividade de ensino: o clube de matemática.** 2004. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21062005-104453>>. Acesso em: 10 jul. 2005.

LITTLE, J.W.; McLAUGHLIN, M.W. **Teachers'work: individuals, colleagues and contexts.** Welliston, Vermont: Teachers College Pr, 1993.

MAGALHÃES, M.C.C. A Pesquisa Colaborativa em Lingüística Aplicada. In: SIMPÓSIO. INPLA -INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA, 13. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

Mc DONALD, B.; STUCKEY, B.; NOAKES, N.; NYTOP, S. Breaking down learner isolation: how social network analysis informs design and facilitation for *online* learning. **Network Analyzers**, AERA (America Educational Research Association), Montreal, p.1-30, Abr., 2005. Disponível em: <<http://www.cpsquare.org/stuckey.etal.AERA.SNA.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2007.

MOURA, M.O. de. Espaços de aprendizagem e formação compartilhada. **Revista de Educação**, Campinas: PUC-SP, n.18, p.91-98, 2005.

MURPHY, P. (Ed.). **Learners, learning and Assessment.** London: Paul Chapman, 1999.

NEVES, A. **Universidades e Organizações Aprendentes: indivíduos vs Comunidades.** Portal KMOL (Gestão do Conhecimento e Aprendizagem Organizacional), 2001. Disponível em: <<http://www.kmol.online.pt/especial/univlo/12.html>> Acesso em: 07 nov. 2005.

OEIRAS, J.Y.; ROCHA, H.V. Aspectos sociais em design de ambientes colaborativos de aprendizagem. In: ENCUESTRO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EM LA EDUCACION SUPERIOR - INFOUNI. Havana, Cuba, v.1, 2001.

ORTENZI, D.I.B.G.; GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V.; FURTOSO, V.A. B.; PERIN, J.O.R. Interação Universidade-escola na Formação de Professores de Inglês: experiências brasileira e norteamericana. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. p.239-245.

PERIN, J.O.R. **Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escola pública: um estudo etnográfico**. 2002. 194f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PRESSICK-KILBORN, K.; WALKER, R. **Negotiating interest in learning: Classroom community, peer group, and personal contexts**. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Melbourne, Australia, 2004. Disponível em: <<http://www.aare.edu.au/04pap/pre04071.pdf>> Acesso em: 06 jun. 2006.

REZENDE, F.A. **Características do ambiente virtual construtivista de ensino e aprendizagem na formação de professores universitários**. 2004. 246 f. Dissertação (Mestrado em Multimeios) -Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Artes, Campinas.

SACRISTÁN, J.G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortêz, 2002. p.81- 88.

SCHOENFELD, A.H. Looking toward the 21st century: challenges of educational theory and practice. **Educational Researcher**, v.28, n.7, p 4-14, 1999.

SMITH, M.K. **Communities of practice**: the Encyclopedia of Informal Education. 2003. Disponível em: <http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm>. Acesso em: 08 jun. 2006.

STEEL, P. Timeline of a drawing research methodology 1983-2004. **Creativity and Cognition**, London: United Kingdom, Proceedings of the 5th Conference on Creativity & Cognition, p.269-272, 2005. Disponível em: <<http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1056270>>. Acesso em: 26 abr. 2007.

ANEXOS

ANEXO A CARTA-CONVITE PARA O 1º ENFOPLI**1º. ENFOPLI – Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa do Paraná
CONVITE**

Prezado/a Professor/a

A formação de professores de língua inglesa no Estado do Paraná vive um momento particularmente propício para uma discussão das suas diretrizes pedagógicas. Parcialmente em função da capacitação de professores em serviço que vem sendo realizada nos últimos 3 anos e, parcialmente, em função das novas diretrizes curriculares, torna-se necessário um amplo diálogo entre as instituições formadoras. Os NAPs (Núcleos de Assessoria Pedagógica), vinculados às universidades, com o apoio do Conselho Britânico, vêm propor a realização de um evento de caráter estadual com os seguintes objetivos:

- identificar os pontos problemáticos na formação dos professores de língua inglesa;
- construir coletivamente possíveis soluções para os pontos problemáticos identificados;
- discutir possíveis diretrizes pedagógicas para a formação de professores de inglês em nível pré-serviço;
- propor sugestões para encaminhamento das questões levantadas.

Assim, conforme contato prévio já realizado, gostaríamos de convidar um representante do curso de Letras Inglês desta instituição diretamente envolvido com o ensino de língua inglesa (língua, metodologia e/ou literatura), para o *1º Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná*, a ser realizado das 9 horas do dia 28 de março às 21 horas do dia 29 de março de 2003, no hotel Mabu Resort na região de Curitiba. Considerando a importância da presença de representantes de todas as IES do Estado, estamos subsidiando a participação de um representante de cada IES, com o pagamento de gastos com passagem rodoviária até o valor de R\$ 100,00 (mediante apresentação de comprovante de bilhete de passagem), e com o pagamento integral da hospedagem e da alimentação durante os dois dias do evento. Haverá traslado gratuito de ida e volta para o Hotel Mabu Resort, saindo do Teatro da Reitoria da UFPR dia 28 às 8:15 e retornando ao mesmo local às 22:00 do dia 29.

Tendo em vista que o evento se constitui em uma primeira etapa de uma proposta que prevê continuidade das discussões e criação de uma rede de formadores de professores de inglês em nível estadual, torna-se vital que seu representante esteja presente em todas as atividades do evento, durante os dois dias, inclusive hospedando-se no hotel, e que ele possa participar ativamente das fases posteriores de discussão, através da Internet ou encontros presenciais. Desnecessário enfatizar que essa pessoa terá como incumbência repassar aos demais professores de sua instituição as sínteses das discussões e servir como elo de ligação entre o grupo a ser formado no evento e o curso de Letras dessa IES.

Como se trata de um primeiro contato dessa natureza, pedimos também que seu representante traga informações (em formato de pôster, no tamanho equivalente a até 3 cartolinas, e em disquete) sobre a formação dos professores de inglês nesta instituição, conforme roteiro anexo.

Para que possamos tomar as providências necessárias, pedimos que sua confirmação, de acordo com formulário anexo, nos seja enviada (por email ou fax) IMPRETERIVELMENTE ATÉ O DIA 28 DE FEVEREIRO DE 2003. Caso haja interesse da instituição em financiar a participação de um segundo representante, favor enviar para o endereço abaixo a ficha de inscrição preenchida também para o segundo participante, acompanhada de cheque nominal à Empresa Hoteleira Mabu Ltda no valor de R\$ 200,00 para cobrir as despesas do evento (o valor não inclui transporte até o local). Dada a demanda por vagas, esclarecemos que só serão aceitas as inscrições que chegarem ao NAP-UFPR até o dia 28 de fevereiro.

Esperando contar com a participação desta instituição, antecipamos agradecimentos.

Cordialmente,

Clarissa Menezes Jordão (NAP-UFPR)

Endereço para correspondência:

Profa. Clarissa Menezes Jordão, UFPR/Depto. de Letras Estrangeiras Modernas, Rua General Carneiro, 460, sala 919, CEP 80060-150, Curitiba, PR. Tel/Fax. 41 3605211 E-mail:clarissa@ufpr.br

ROTEIRO PARA PÔSTER COM INFORMAÇÕES SOBRE OS CURSOS

Nome do curso
 Início de funcionamento
 Número de vagas
 Número médio de formandos
 Duração do curso
 Processo de seleção (vestibular, ENEM, etc)

Objetivos do curso no que diz respeito à Língua Inglesa

Desempenho esperado ao final do curso, com relação à Língua Inglesa

Disciplinas diretamente vinculadas à Língua Inglesa (grade curricular, com carga horária, programa, atividades, avaliação)

Pontos fortes do curso

Problemas identificados no processo de formação de professores

Outras observações relevantes

FICHA DE INSCRIÇÃO 1º. ENFOPLI

Nome: primeiro representante
 segundo representante

Instituição:

Cargo:

Maior titulação: grau instituição: ano:

Atua com formação de professores de língua inglesa desde:

Endereço para correspondência:

Rua:

CEP:

Tel.

Cidade:

Fax

Email de acesso regular:

Questão-chave que gostaria de discutir no evento:

ANEXO B RELATÓRIO DO I ENFOPLI PARA O BOLETIM DA APLIEPAR

I ENFOPLI – Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa

Jussara Olivo Rosa Perin

Como professora da disciplina Língua Inglesa da primeira turma de Licenciatura em Letras Língua Inglesa do Centro Universitário de Maringá – CESUMAR, tive a honra de participar deste evento pioneiro em Curitiba, dias 28 e 29 de março de 2003. Coroado de êxito, o evento foi realizado graças à uma atitude pioneira dos Núcleos de Assessoria Pedagógica do Paraná (NAPs), com o patrocínio do Conselho Britânico. Visa a formação de uma comunidade de formadores de professores para formar um mapa sobre a formação de professores de Língua Inglesa do Paraná. Cerca de trinta e duas universidades/faculdades isoladas enviaram participantes, com a apresentação de aproximadamente vinte e sete pôsteres sobre os cursos oferecidos.

Os objetivos do evento foram:

- Identificar os pontos problemáticos na formação dos professores de língua inglesa.
- Construir coletivamente possíveis soluções para os pontos problemáticos identificados.
- Discutir possíveis diretrizes pedagógicas para a formação de professores de inglês em nível pré-serviço.
- Propor sugestões para encaminhamento das questões levantadas.

Dia 28/03/2003 – Sexta-feira

1-) Plenária: 'Quo Vadis: o perfil do professor de inglês da rede pública (pré e em serviço)'. Palestra proferida pela Prof. Dra. Edcléia Basso, da Unespar, de Campo Mourão.

A pesquisadora trabalha com a indagação de muitos egressos dos cursos de Letras (na sua maioria com quatro anos de duração), que se perguntam: "Será que saberei ensinar uma Língua Estrangeira se o que sei é tão pouco?"

A pesquisadora trabalhou com 412 professores da rede pública (29 instituições públicas e particulares do Estado do Paraná), principalmente os que primeiro procuraram os programas de capacitação da SEED (Paraná ELT/English Language Teaching) desenvolvidos desde o ano de 2000 em nosso estado. Constatou que a grande maioria dos professores de LEs pesquisada tem sido formada em faculdades particulares nos últimos 10 anos. Dos 300 professores que fizeram pós-graduação, 80 fizeram na área de LEs, pois os mesmos são raros, e pode-se elevar de nível com outros cursos na área de educação. Cento e cinquenta dos professores pesquisados estão atuando na área (LEs) de 1 a 5 anos, sendo a maior parte atuante no Ensino Médio. Cento e cinquenta professores declararam sentirem-se qualificados. No que se refere à competência discursiva (capacidade de uso da LE que ensina), 199 declararam tê-la obtido primeiramente em cursos particulares de LEs, e em seguida, nos cursos de Letras. Os egressos apontaram as causas para os problemas nos cursos de graduação em Letras:

- 89 disseram ser a estrutura curricular fixa do curso a principal causa. (Inclusão de disciplinas que muitos não irão utilizar na vida profissional: aulas de Latim, por exemplo; a UEL não oferece aulas de Latim na sua grade curricular);
- 81 acreditam ser a falta de condições para aprender uma LE (grande número de alunos em sala) e falta de tempo (carga horária exígua de 4 horas semanais);

- 89 declaram ser a pouca qualificação dos professores de LEs a causa para os problemas quanto à aprendizagem de uma LE nos cursos de Letras.

Cento e dezenove dos egressos entrevistados consideraram razoáveis os conteúdos trabalhados na disciplina Prática de Ensino.

A pesquisadora trata também do perfil do ingressante nos cursos de Letras:

A maioria dos 89 professores analisados possui idade média de 22 anos, 90.6% vem das escolas públicas, 44.1% fizeram algum curso de LEs antes de freqüentarem o curso de Letras. De acordo com a classificação concedida aos professores participantes dos testes diagnósticos oferecidos pela SEED, 80% dos ingressantes se encontram na Banda 1 (nível básico de conhecimento de LI). Ao saírem do curso, 54 % se enquadram na Banda 2 (nível pré-intermediário) e 37% na banda 3 (nível pré-intermediário).

2- Plenária: 'Propostas da Secretaria Estadual da Educação (SEED) para a formação contínua dos professores estaduais de ensino médio e fundamental'. Prof^a Yvelise Arcoverde, superintendente de gestão pedagógica da SEED.

A representante do governo deixou bem claro que as propostas e programas do governo passado serão repensados e viu-se em situação embaraçosa, pois falava também diante dos representantes do Conselho Britânico (os mediadores do programa Paraná ELT desenvolvidos com os professores da rede estadual de ensino: Cursos de proficiência, os cursos à distância da Open University), que eram também os patrocinadores do I ENFOPLI. Politicamente correta, enalteceu as realizações do Conselho Britânico, mas não acenou com nenhuma proposta de continuação do Programa nesta gestão governamental. Muitas representantes dos NAPs das diversas universidades estaduais acreditam que agora a SEED venha a valorizar o trabalho das IES do estado, pois como a própria Prf^a Yvelise argumentou, a pesquisa será a fonte para as ações governamentais do estado.

A superintendente também afirmou que o currículo escolar será a 'espinha dorsal' para o ensino da LE, e que o professor deve participar de sua proposta. Assim também deve acontecer com a decisão sobre qual LE o Paraná quer estudar: se Inglês ou Espanhol, considerando-se as necessidades regionais. O governo também propõe novo organograma para o CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas, que oferecia aulas de LEs aos alunos das escolas públicas no contraturno, considerando-se a preferência regional: a segunda língua estrangeira), praticamente desativado no governo anterior.

3- Visitas aos pôsteres e discussão em painel aberto. Os professores participantes visitaram os pôsteres divididos em grupos determinados por cores diferentes. Os pontos positivos de cada grupo de pôsteres deveriam ser levantados.

3.1-) Grupo Azul: UNIPAR, FAFIMAN, UNICENTRO

- Estímulo à participação dos alunos em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Participação em eventos, incentivo à publicação.
- Foco na formação do professor como agente de transformação social, pesquisador, capaz de atuar em equipes multidisciplinares.

3.2-) Grupo Amarelo: FAFIJAN, UCP (Pitanga), Uniandrade (Maringá) e PUC-Paraná.

- Estímulo às atividades culturais: videokê, CELIJAN (laboratório de Ensino); REVEL (revelação de talentos); Centro de apoio à pesquisa de Língua e Literatura (CAPLLI).
- Aparato tecnológico;

- Incentivo aos grupos de estudos (alunos e professores). Para os alunos-pesquisadores (na continuação dos estudos): formação de professores-pesquisadores: UCP (Pitanga);
- PUC-Paraná: Desnível lingüístico dos alunos: projetos de monitoria: alunos participantes (os de nível lingüístico superior) recebem descontos na mensalidade.

3.3-) Grupo Preto: FACINOR, Tuiuti- Curitiba

- Relação entre carga horária e período de duração do curso, que pode ser de 3 a 4 anos.
- Matriz curricular: enfoque na competência discursiva: prática oral.
- Tuiuti: estudos integrados de LI: aulas extras: integração maior: a partir de uma análise de necessidades: pontos que faltaram (reforço em várias áreas).

3.4-) Grupo Laranja: UNIOESTE, UNIPAR, IMEC, FACCAR

- Estágio: novas diretrizes 400 horas práticas + 400 horas de estágio, desde o 1º ano.
- Heterogeneidade de conhecimento lingüístico: divisão das turmas em 5 ou 6 grupos: com monitoria: alunos com nível lingüístico superior, que recebem descontos.
- As aulas de Inglês: constam em níveis, e não em séries. Um aluno pode ser do primeiro ano e estar em um nível de LI superior.

3.5-) Grupo Vermelho: UNOPAR, FACIPAR, CESUMAR

- Indagação: uma maior carga horária garante uma melhor qualidade do professor?
- Conquista da autonomia por parte do aluno.
- Aulas de monitoria.
- Portfólio acadêmico na prática de ensino.
- Interciplinaridade da prática de ensino.

3.6-) Grupo Verde: UNESPAR, UEM, UEL, Faculdade de Paranavaí.

- Competência profissional visando a competência discursiva.
- Integração das áreas: letras com pedagogia.
- Avaliação de testes de proficiência (externos): para os alunos sentirem a progressão de seu desenvolvimento.
- UEL: Envolvimento do aluno na investigação da sua própria prática. O aluno desenvolve trabalho de estudos, escreve artigos (a partir do 3º ano), dentro de uma abordagem reflexiva.
- UNESPAR- Campo Mourão: Trabalhos de monografia de final de curso a partir do 3º ano (o curso conta com 4 anos e 4 anos e meio). O aluno pesquisa o contexto de ensino em sua comunidade. Trata em sala de aula. Desenvolve por fim a sua monografia de final de curso.
- CELIN/UNESPAR: Centro de Línguas: o aluno de Letras (dividido em níveis) é obrigado a participar: é extra-curricular.

Dia 29/03 – Sábado

- 1) Plenária: Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras e sua relação com a formação de professores de inglês. Conduzido pela profª Dra. Telma Nunes Gimenez, da UEL. Os Cursos de Letras e a formação de professores da Educação Básica.

Concorda-se que as diretrizes tratam da formação do professor de forma geral. Os cursos de Bacharelado (forma tradutores, críticos literários e revisores de textos) e de Licenciatura (forma professores para atuar em Ensino Básico e Médio), na sua grande maioria possuem os mesmos currículos: a formação específica de professores ocorre somente no último ano do curso (4º ano).

Legislação pertinente:

- Parecer CNE/CES 492/2001 homologado em 9/7/2001;
- Parecer CNE/CES 1.363/2001, homologado em 25 de janeiro de 2002;
- Resolução CNE/CP 1, de 18/2/2002 e
- Resolução CNE/CP2, de 19/2/2002.

A Resolução CNE/CES 18, de 13/3/2002: estabelece diretrizes curriculares para os cursos de Letras. O Projeto pedagógico deve explicitar:

- o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- a estruturação do curso;
- as formas de avaliação **As diretrizes para o curso de Letras visam:**
- Flexibilidade na organização do curso. Nada mais é obrigatório. Não existe mais o currículo mínimo.
- o reconhecimento da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno (formação anterior e expectativas em relação ao curso e exercício da profissão).
- Flexibilização incorpora novas atividades acadêmicas.

Objetivo maior do curso de Letras: formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Perfil do egresso/formando do curso de Letras:

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais.

Deve também ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. **A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo**, para haver uma maior flexibilização em novas atividades acadêmicas (UEL: a disciplina Língua Inglesa é dividida em módulos: os alunos que necessitam, freqüentam as aulas por mais tempo). O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários. O profissional de Letras deve ser interculturalmente competente. Deve preocupar-se com a sua formação contínua e permanente

Competências e habilidades esperadas:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;

- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Ocorre o rompimento da dicotomia teoria X prática: todos os professores do curso devem estar comprometidos com a prática. Nas aulas de Língua Inglesa, a prática se realiza no uso da própria língua em sala de aula. O professor de línguas estrangeiras do curso de letras (além dos demais) deve se colocar como um formador.

Constata-se que 75% dos professores do curso de Letras devem estar envolvidos com a prática para o mesmo ser considerado MUITO BOM. Pelo menos 45% dos professores do curso devem estar envolvidos com a prática pedagógica para que o mesmo seja considerado BOM.

Conteúdos curriculares Estudos lingüísticos e literários

Língua e literatura como prática social e forma mais elaborada das manifestações culturais.

Articulação teórico-crítica. Estudos, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, extensão e docência, cursos sequenciais.

Licenciatura: conteúdos definidos para a educação básica, didáticas próprias e pesquisas que as embasam.

Diretrizes da Licenciatura - Resolução CNE/CP1 de 18/2/2002

O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

- I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;
- II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;
- III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;
- IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;
- V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

- I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;
- II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;
- III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;
- IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;
- V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;
- VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;
- VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;
- VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica.

Prática

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Estágio

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o

vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Carga horária

400 hs de prática, ao longo do curso;

400 hs de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

1800 hs para conteúdos de natureza científico-cultural;

200 hs para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais;

Alunos professores

Alunos com atividade regular na educação básica poderão reduzir até 200 horas do estágio curricular supervisionado.

Os cursos terão o prazo de dois anos para fazer ajustes.

Dia 29/03 – Sábado

2-) Plenária: Construir coletivamente possíveis soluções para os pontos problemáticos identificados.

Sugestões:

1-) Realização de eventos que dêem continuidade ao ENFOPLI. Problema: recursos. Os recursos deste evento foram conseguidos junto ao auxílio que o Conselho Britânico concede anualmente aos NAPs.

2-) Aproveitamento de eventos na área para a realização dos encontros do grupo do I ENFOPLI.

a-) I Congresso Brasileiro de Formação de Professores. Campo Largo – Pr., 23 e 24 de julho de 2003.

b-) Montagem de um *e-group*, que já está atuando a todo vapor. Os professores participantes do evento já se cadastraram poderão debater on-line os questionamentos levantados, trocar idéias e bibliografia.

c-) Discussão regionalizada a partir dos NAPs (articulando professores da rede pública e professores formadores).

d-) CELLIP – em outubro/2003. Inscrição de trabalhos: até 15/05/2003. (www.cellip.org.br). Para alunos de graduação e professores.

e-) Todos os professores participantes do I ENFOPLI deverão ter o Currículo Lattes.

f-) Biodata de cada professor participante do I ENFOPLI e do *e-group*.

g-) APLIEPAR – Apoio. (www.sites.com.br/apliepar) e-mail: apliepar@uol.com.br

h-) Integração da IES privadas. É possível?

j-) Sugestões de temas para discussão futura:

o que se entende por:

- abordagens de ensino;
- crenças;
- competências;

- quais propostas alternativas para os estágios;
- avaliação;
- visões de formação que possuímos ao lidar com a atitude esperada no aluno/professor;
- educação inclusiva;
- visões de educação e do papel de formador;
- grade curricular: troca de experiências;
- teoria X prática: visões explícitas dos formadores;
- conteúdos a serem trabalhados: fonética, fonologia...
- nível de proficiência desejável;
- trabalho colaborativo;
- mapeamento social do ambiente.

Ações concretas:

- Encontros com os demais professores do curso de Letras de nossas instituições: Lingüística/ Língua Portuguesa e Literaturas); todos terão que ser também formadores das alunos/professores. Meu trabalho enquanto participante do I ENFOPLI: conscientização em reuniões de professores do Curso de Letras.
- Contribuição com bibliografia para discussão com o grupo ENFOPLI.
- As fotos do evento estão disponíveis no site do NAP-Pr.

ANEXO C – CARTA PARA MINISTRO

Londrina, 8 de novembro de 2005.

Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação
Professor Fernando Haddad

Excelentíssimo Senhor,

Ao cumprimentar Vossa Excelência pelos avanços alcançados pelo Ministério da Educação sob vossa gestão, gostaríamos de submeter uma proposta que acreditamos ser coerente com a visão explicitada no artigo intitulado "Uma visão sistêmica da educação", publicado pelo jornal Folha de S. Paulo. Trata-se da criação de um **programa de bolsas para alunos dos cursos de licenciatura**.

Como uma rede de profissionais formadores de professores de inglês oriundos de 44 instituições de ensino superior do Estado do Paraná - denominada ENFOPLI – cremos que a melhoria da educação básica passa pela qualificação de professores, tarefa esta que exige dedicação por parte daqueles que vão se formar. Essa dedicação se torna inviável quando bons alunos dos cursos de licenciaturas se vêem obrigados a trabalhar para pagar seus estudos ou mesmo sustentar suas famílias.

As políticas centradas na oferta de bolsas, como é o caso da iniciação científica na graduação, têm revelado resultados positivos. Da mesma forma, os cursos de licenciatura poderiam igualmente dispor de um programa de bolsas para os melhores alunos, que assumiriam um compromisso de trabalho futuro em escolas públicas. Seria uma iniciativa concreta no sentido de formar quadros de qualidade para exercer o magistério no setor público.

Confiantes que esta proposta merecerá a atenção de Vossa Excelência, colocamo-nos à disposição para discutir aspectos mais detalhados da proposta.

Atenciosamente,

Telma Nunes Gimenez - coordenadora
Participantes do 3º. ENFOPLI:

ANEXO D – QUESTIONÁRIO *ONLINE* PRÉ-EVENTO DE 2008

Olá novamente, colegas,
Tudo bem com vocês?

Como vocês já sabem, já foi dado início à organização da 6ª. edição do ENFOPLI a ser realizado no dia 02 de outubro em Ponta Grossa/UEPG (aguardem as circulares detalhando o evento). Para que o 6º. ENFOPLI não se resumisse ao encontro presencial no dia do evento, entendeu-se que ele poderia se constituir em uma atividade desenvolvida desde já, capitalizando questões para serem discutidas no encontro presencial, a partir do qual se possam vislumbrar ações futuras pertinentes no entendimento dos membros do grupo.

Para tanto, estamos re-enviando uma mensagem anteriormente postada, convidando-os a responderem o questionário que a acompanha, como uma das atividades pré-evento presencial do 6º. Enfopli. Como já salientamos, sua contribuição ao responder o questionário é muito valiosa. Assim, mesmo que ainda não saiba se poderá participar do evento presencial, ao respondê-lo você já está participando de seu processo.

Já recebemos algumas respostas, pelas quais agradecemos, inclusive de colegas formadores que não integram ainda o grupo Enfopli, mas que desejam fazê-lo. Pelo fato de não integrarem o grupo, eles receberam a mensagem encaminhada por colegas que dele participam. Se, porventura, vocês também conhecerem algum colega que não seja membro, pediríamos que nos auxiliassem, repassando-lhe as mensagens que receberem sobre o evento, convidando-o a participar do grupo.

Ficaremos, então, aguardando suas respostas até **30/07/08**, no e-mail mafreitas@wnet.com.br. Gostaríamos de lembrá-los que as mensagens com as respostas são arquivadas apenas com o pseudônimo indicado pelo respondente e que o endereço eletrônico na mensagem é apagado.

Forte abraço a todos,
Adelaide e Jussara

Pseudônimo: Data de nascimento:

Integrante do Enfopli desde:

Particpei do () 1º. Enfopli/2003; () 2º. Enfopli/2004; () 3º. Enfopli/2005; () 4º. Enfopli/2006; () 5º. Enfopli/2007.

Inicie os enunciados com uma das seguintes opções: *Para mim, Penso que, Creio que, Entendo que, Acredito que, Julgo que*, e complete-os de modo livre.

- 1- ... desenvolver-se a partir do contato com o outro em uma comunidade de prática...
- 2- ... o aprendizado coletivo resultante da participação em uma comunidade de prática...
- 3- ... os objetivos principais do grupo Enfopli...
- 4- ... as razões para eu fazer parte da comunidade Enfopli...
- 5- ... as coisas que aprendo / gostaria de aprender com os colegas participantes do Enfopli...
- 6- ... os conteúdos que mais valorizo nas mensagens trocadas pelo *e-group* do Enfopli...
- 7- ... os resultados do funcionamento do grupo nesses 6 anos...
- 8- ... para o grupo se fortalecer...

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONAMENTOS – ENTREVISTA – 2006

ENFOPLI: Emergência e construção de uma comunidade de prática de formadores de professores de língua inglesa**Universidade Estadual de Londrina****Programa de Doutorado em Estudos da Linguagem**

Jussara Olivo Rosa Perin – Outubro 2006.

I- A visão do grupo sobre o ENFOPLI

- 1- Como você caracteriza o trabalho do ENFOPLI?
- Que aspectos do trabalho do ENFOPLI você julga importantes?
- Que aspectos do trabalho do ENFOPLI você acha que poderiam mudar?

II- Membros-avaliação de sua participação no ENFOPLI

- 1- Como você vê sua participação no ENFOPLI?
- O ENFOPLI é um espaço que te dá o que você precisa para participar?
- O que dificulta este grupo de funcionar como poderia funcionar?
- Como você se sente no ENFOPLI?
- Qual o seu espaço no grupo?
- O que mais lhe traz satisfação e insatisfação em participar do grupo?

III- Contribuições do grupo para a própria prática

- 1- Você acredita que a sua prática pode ser afetada com a sua participação no grupo?
- 2- De que forma a sua prática está sendo afetada com a sua participação no grupo?
- 3- Você acredita que pode aprender com a troca de experiências profissionais entre os membros do ENFOPLI?

IV- Perspectivas futuras

- 1- O que você acha que poderia acontecer com o ENFOPLI nos próximos 5 anos?
- 2- Como você vê sua inserção nesse futuro?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, participante do **ENFOPLI** – Encontro dos Formadores de Professores de Língua Inglesa, **AUTORIZO** o uso das mensagens por mim postadas no grupo eletrônico do **ENFOPLI**, das transcrições dos eventos presenciais, da entrevista por mim concedida e demais informações sobre o **ENFOPLI**, objetos do *corpus* de análise do trabalho de pesquisa desenvolvido por Jussara Olivo Rosa Perin junto ao Programa de Doutorado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, em quaisquer publicações e apresentações científicas de sua autoria, desde que reconhecida a contribuição aqui referida e resguardando o sigilo da minha identidade.

Assinatura do participante

Londrina, ____/____/____.

APÊNDICE C – DEMONSTRATIVO – QUESTIONÁRIO ONLINE 2008

Pseudônimo: **Data de nascimento:**

Integrante do Enfopli desde:

Particpei do () 1º. Enfopli/2003; () 2º. Enfopli/2004; () 3º. Enfopli/2005;

() 4º. Enfopli/2006; () 5º. Enfopli/2007

- **Inicie os enunciados com uma das seguintes opções: *Para mim, Penso que, Creio que, Entendo que, Acredito que, Julgo que*, e complete-os de modo livre.**

1- ... desenvolver-se a partir do contato com o outro em uma comunidade de prática...

2- ... o aprendizado coletivo resultante da participação em uma comunidade de prática...

3- ... os objetivos principais do grupo Enfopli...

4- ... as razões para eu fazer parte da comunidade Enfopli...

5- ... as coisas que aprendo / gostaria de aprender com os colegas participantes do Enfopli...

6- ... os conteúdos que mais valorizo nas mensagens trocadas pelo e-group do Enfopli...

7- ... os resultados do funcionamento do grupo nesses 6 anos...

8- ... para o grupo se fortalecer...

- 23 respondentes:
- participantes dos 5 eventos presenciais: 5
- Participantes de 4 eventos: 3
- Participantes de 3 eventos: 3
- Participantes de 2 eventos: 3
- Participantes de 1 evento: 3
- Participantes pela primeira vez no evento presencial: 6

1- Desenvolver-se a partir do contato com outro em uma CP permite/leva a/garante¹⁹²:

uma forma de interação (3 respostas)

uma variedade de interpretações/visões/perspectivas (2 respostas)

negociação/construção de sentidos (2 respostas)

compartilhamento da prática (3 respostas)

troca de idéias (3 respostas)

enriquecimento profissional (2 respostas)

parceria no desenvolvimento (2 respostas)

Outros pontos mencionados:

enriquecimento do conhecimento;

contato com outras realidades;

compartilhamento de angústias;

aprendizado significativo;

responsabilidade pela participação;

contribuição para o grupo;

continuidade da própria formação;

transformação com a ajuda do outro;

disseminação das formas de contato virtual;

novas perspectivas de trabalho;

convivência com outros mais experientes.

¹⁹² Em todas as questões, determinados formadores podem ter levantado mais de um ponto, na mesma resposta.

2- O aprendizado coletivo resultante da participação em uma CP:

Promove o enriquecimento do trabalho do formador (4 respostas)

É mais efetivo, pois baseia-se na experiência pessoal e profissional e não somente na teoria (3 respostas)) Permite o compartilhamento de perspectivas diferentes (conhecimento e práticas) (6 respostas)

Cria sentimento de pertencimento/envolvimento com a CP (2 respostas)

Gera mudanças na formação (2 respostas)

Outros pontos levantados:

ajuda a vivenciar leituras feitas individualmente;

colabora para a melhoria dos cursos de Letras do Pr.;

é mais produtivo do que a aprendizagem isolada;

engloba aspectos cognitivos, sociais, culturais e afetivos;

propaga-se além dos limites da CP;

oportuniza a formação continuada;

enriquece as maneiras de pensar a profissão;

cria a responsabilidade pela aprendizagem do outro;

ajuda na transformação dos espaços de trabalho;

contribui para o processo de ensino-aprendizagem.

3- Os objetivos do ENFOPLI

Promover trocas de experiências (5 respostas)

Melhoria da capacidade profissional da área de Letras (5 respostas)

Troca de informações (eventos, cursos, concursos (3 respostas)

Discussões e ações práticas (2 respostas)

Troca de idéias (2 respostas)

Outros pontos levantados:

contato com colegas em contextos diferentes;

contato com maneiras de diferentes de construir conhecimento;

criação de um senso coletivo da profissão; fortalecimento da identidade do formador;

preocupação com o ensino na escola pública;

facilitar discussões sobre metodologias e PE;

qualidade da educação básica;

criar uma cultura de CP;

reconhecimento do trabalho de todos os professores de Letras como formadores;

suporte a profissionais iniciantes;

construir bases teóricas e metodológicas para o trabalho do formador;

refletir sobre a formação que estamos oferecendo aos professores de inglês;

compartilhar reflexões;

promover a formação continuada dos formadores;

desenvolver pesquisas para melhor compreensão do trabalho do formador;

pensar possibilidades de encaminhamentos alternativos para lidar com dificuldades;

conflitos e impedimentos na educação.

4- Razões para fazer parte do ENFOPLI

Trocar info sobre cursos, eventos, concursos (6 respostas)

Trocar idéias práticas e teóricas (5 respostas)

Manter contato com professores de diversas IES do Pr. (5 respostas)

Aprender com colegas (4 respostas)

Ter contato com pesquisas realizadas na área (4 respostas)

Contribuir nas discussões da CP (4 respostas)

Aprender com pares mais experientes (3 respostas)

Conhecer diferentes realidades das licenciaturas no Pr. (3 respostas)

Necessidade de agir coletivamente para transformar a situação que se apresenta (2 respostas)

Necessidade de pertencimento a uma CP (2 respostas)

Outros pontos levantados:

estudar com colegas;

negociar sentidos;

visão sobre cidadania profissional;

buscar por melhor qualidade de ensino para professores;

atualização profissional;

possibilidade de refletir sobre a prática;

sugerir encaminhamentos para a formação;

5- O que aprendo/gostaria de aprender com os colegas

Melhores formas de conduzir a formação (9 respostas)

Formação continuada pessoal (3 respostas)

Algo mais do que trocar e-mails informativos (2 respostas)

Idéias para a melhoria dos cursos de Letras no Brasil (2 respostas)

Outros pontos levantados:

compartilhar contextos de prática;

compartilhar opiniões;

compartilhar grades curriculares dos cursos de Letras;

desenvolver melhor o estágio supervisionado;

aprender mais sobre a educação no Br.;

conhecer as concepções de ensino dos participantes;

comprometer-se com a construção do conhecimento;

6- Conteúdos mais valorizados nas mensagens trocadas pelo e-group

Discussões sobre assuntos relacionados à formação de professores (7 respostas)

Divulgação de eventos, cursos, concursos na área (4 respostas)

Divulgação de oportunidades de publicação (3 respostas)

Artigos na área (3 respostas)

Notícias sobre o domínio do ENFOPLI (3 respostas)

Dicas de sites ou idéias para uso na prática (2 respostas)

Outros pontos levantados:

notícias sobre políticas e ensino de LEs;

perguntas teóricas;

tudo o que se refira a língua, cultura e identidade.

7- resultados do funcionamento do ENFOPLI nestes 6 anos

Pouca participação por falta de tempo de seus membros (5 respostas)

Poderiam ser mais recompensadores(3 respostas)

Garante um encontro presencial anual (3 respostas)

Alguns participantes são o foco central (2 respostas)

Outros pontos levantados:

não houve comprometimento com as trocas;

não houve valorização das discussões relacionadas à formação de professores; não atingiu às expectativas quanto a participação dos membros;

passou por um processo de auto-reconhecimento;

desenvolveu questionamentos sobre ensino, papel da língua e sua relação com cultura e identidade;

alguns membros apenas ouvem;

alguns participantes não conseguem apresentar seus problemas e contar com os colegas;

garante a participação no EPLE: apresentação de trabalhos;

precisa se reforçar, atuar mais efetivamente;

estamos ainda aprendendo a entender o que significa ser uma CP;
o livro produzido;
trata mais da realidade das IES públicas;
algumas partes dos encontros presenciais não são produtivos;
6 anos de união;
contribui muito para o desenvolvimento e fortalecimento do trabalho docente; contribui para a formação do professor em pré-serviço;
mudou o quadro da formação de professores de LI do Pr.

8- O que é necessário para o grupo se fortalecer

Desenvolvimento de projetos coletivos como: grupos de pesquisa, grupos de estudos; compartilhamento de pesquisas; comunidade de aprendizagem online; cursos de especialização; apresentação de trabalhos em eventos; livros/artigos sobre formação em conjunto (7 respostas);
Maior participação/comprometimento de seus membros (4 respostas);
Mais pessoas deveriam assumir tarefas no grupo (3 respostas)
Maior número de encontros presenciais (2 respostas)
Maior número de novos participantes (2 respostas)
Troca de textos para leitura (2 respostas)
Novos direcionamentos (2 respostas)
Leitura de textos para futura discussão, apesar da falta de tempo dos membros (2 respostas)

Outros pontos levantados:

patrocínio para participação nos eventos;
eventos de imersão mais longos;
conhecer melhor os colegas, não apenas academicamente;
compreender melhor a natureza e o funcionamento de uma CP;
abordar assuntos relevantes;
fazer um 'chat' para as pessoas conhecerem os interesses dos colegas;
rever seus objetivos e os interesses dos seus membros;
não precisa mudar nada;
resgate da união visando a formação de professores.

APÊNDICE D – OBJETIVOS DOS EVENTOS, DISCUSSÕES E DELIBERAÇÕES ATENDIDAS/NÃO ATENDIDAS

I ENFOPLI Objetivos do evento	Discussões	Deliberações	Deliberações atendidas/ Objetivos realizados no decorrer do ano
Identificar os pontos problemáticos na formação dos professores de língua inglesa Construir coletivamente soluções possíveis para os pontos problemáticos identificados		Identificação dos pontos problemáticos na formação dos professores de língua inglesa Construção coletiva das soluções possíveis para os pontos problemáticos identificados	
	Discussão sobre possíveis diretrizes pedagógicas para a formação de professores de inglês em nível pré-serviço Sugestões para encaminhamento das questões levantadas		
	Debates sobre as novas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores para os cursos de licenciatura (ENFOPLI, 2006)		
	Condução da formação dos futuros professores de inglês (Cristóvão e Gimenez, 2005)		
		Realização do 2º ENFOPLI	Realização do 2º ENFOPLI
		Formação do <i>e-group</i> para continuação das discussões sobre os tópicos levantados no evento presencial	Formação do <i>e-group</i> para continuação das discussões sobre os tópicos levantados no evento presencial

II ENFOPLI Objetivos do evento	Discussões	Deliberações	Deliberações atendidas/ Objetivos realizados no decorrer do ano
Possibilitar o diálogo entre as várias IES da rede pública e privada do Estado do Paraná envolvidas com a formação de professores de inglês			
Avaliar, em conjunto, os avanços alcançados desde o 1º. ENFOPLI	Discussão sobre alternativas encontradas para as problemáticas relacionadas à Prática de Ensino (levantadas no 1º ENFOPLI)	Continuidade das discussões no <i>e-group</i> sobre alternativas encontradas para as problemáticas relacionadas à Prática de Ensino (levantadas no 1º ENFOPLI)	Discussão <i>online</i> sobre as alternativas encontradas para as problemáticas relacionadas à Prática de Ensino (levantadas no 1º ENFOPLI)
Trocar informações e perspectivas a respeito dos currículos dos cursos de Letras	Compartilhamento das respostas trazidas pelas diferentes instituições para os questionamentos previamente enviados		
Discutir questões referentes às relações institucionais e a formação de professores de inglês no Paraná		Redação de documento que demanda a participação dos formadores nas discussões sobre currículos para o EM	Documento enviado em nome das IES públicas à SEED
		Redação de documento em nome das IES públicas ao MEC propondo bolsas para alunos de licenciaturas	
Fortalecer a rede de formadores de professores de inglês no Estado	Apresentação de Pesquisas concluídas sobre formação de professores de inglês	Inserção de novos participantes no <i>e-group</i>	Participantes inseridos no <i>e-group</i>
		Apresentação: pesquisa resultante do ENFOPLI Regional Londrina e projeto de extensão Parceria Universidade X Escolas (NAP/UEL)	
	Apresentação do Conselho Britânico		
	Avaliação do profissional de Letras		
	Apresentação de dois testes propostos para avaliação de professores de inglês no Brasil: o TKT e o TEPOLI	Atualização sobre testes em desenvolvimento para professores de inglês	
	Apresentação - Embaixada Americana- programas de apoio a professores		
		Realização do 3º. ENFOPLI no segundo semestre de 2005 (1 dia antes do EPLE)	3º. ENFOPLI: realizado no 2º semestre/2005, 1 dia antes do EPLE);
		Realização de ENFOPLIs Regionais (1º semestre) semestre	UEL: realização de Enfoplis Regionais (1º sem/2005)
		Treinamento dos formadores para o Portal da Educação	

III ENFOPLI Objetivos do evento	Discussões	Deliberações	Deliberações atendidas/ Objetivos realizados no decorrer do ano
Possibilitar o diálogo entre as várias IES da rede pública e privada do Estado do Paraná envolvidas com a formação de professores de inglês			
Avaliar em conjunto os avanços alcançados desde o 2º ENFOPLI			
Discutir questões referentes às relações institucionais e a formação de professores de inglês no Paraná			
Fortalecer a rede de formadores de professores de inglês no Estado	Questionamento: O ENFOPLI é uma comunidade? Não houve consenso	Não houve consenso	
	Pontos positivos alcançados pelo ENFOPLI até agora: salientados. Os formadores do ENFOPLI são representantes, eles em uma comunidade maior.	Responsabilidade de ampliar as discussões em suas instituições de origem e em eventos da área	Alguns relatos de discussões em IES de origem
Promover a aproximação dos pesquisadores da área de ensino de LI no PR, visando a troca de conhecimentos e viabilidade de projetos conjuntos	Leitura prévia ao evento do texto <i>“Why learning communities, why now?”</i> de Patrícia Cross. Para discussão sobre participação e conceitos de comunidade	Participantes: ler mais sobre comunidades de aprendizagem (até o final de 2005)	
	Publicação ENFOPLI – CONSTRUINDO UMA COMUNIDADE DE FORMADORES DE PROFESSORES DE INGLÊS- Questionamentos levantados para discussão durante o evento.	Questionamentos que não puderam ser discutidos no evento: discutir no <i>e-group</i> : 1- Como poderia ser incluída na formação de professores iniciais a questão da educação infantil, de jovens e adultos, de alunos com necessidades especiais	1- Como poderia ser incluída na formação de professores iniciais a questão da educação infantil, de jovens e adultos, de alunos com necessidades especiais Trocas de experiências e bibliografia (online)
		2-conteúdo linguístico-comunicativo na disciplina de Língua Inglesa	2-conteúdo linguístico-comunicativo na disciplina de Língua Inglesa Discussões (online)
		3-Como avaliar a proficiência do professor de LI	3-Como avaliar a proficiência do professor de LI Discussões (online)
		4- O perfil acadêmico do profissional de letras proposto pelo currículo	4- O perfil acadêmico do profissional de letras proposto pelo currículo Discussões (online)

		5- A relação universidade/escola	5- A relação universidade/escola Trocas de experiências (online)
		6- Proficiência dentro do currículo de 4 anos: proficiência, prática, didática: o que fazer	6- Proficiência dentro do currículo de 4 anos: proficiência, prática, didática: o que fazer Discussões e trocas de experiências (online)
		7- Como a Língua Inglesa é vista na sociedade	
		8- A importância dada pela sociedade à Língua Inglesa	
		9- Interpretações da prática	
		10- Aumento de carga horária para 400 horas e o desenvolvimento da proficiência - relatos	
		11- Criação de exames e a preocupação dos formadores, sendo que o sistema não valoriza melhorar o profissional	
		12- Perfil dos professores da escola pública e a proficiência no Ensino Médio com 400hs: é possível atingir objetivos com os alunos?	
	Apresentação: grupos ou projetos de pesquisa em andamento no estado vinculados à formação de professores. Questionamentos levantados: 1- Conseguimos ver a possibilidade de criação e desenvolvimento de projetos em conjunto, de forma inter-institucional?	Projeto ENFOPLI Regional (NAP-Londrina-UEL): reúne pesquisadores da UEL, FACCAR; FAFICOP e demais faculdades da região de Londrina (Projeto ELIPE)	Projeto ENFOPLI Regional (NAP-Londrina-UEL): reúne pesquisadores da UEL, FACCAR; FAFICOP e demais faculdades da região de Londrina (Projeto ELIPE)
	2- O que precisamos fazer para que isso aconteça de forma efetiva?	Levantamento de dados sobre egressos e ingressantes em Letras visando um projeto futuro: até o próximo evento	
	3- Quais seriam as oportunidades para se conseguir recursos financeiros?	Programas de fomento a projetos na área: Fundação Araucária, ELTECS, Conselho Britânico.	
		Análise da troca de e-mails pelo grupo: no evento seguinte	Análise da troca de e-mails pelo grupo: apresentação no ENFOPLI 2005
		Envio de documento para MEC-Ministro Fernando Hadad, em seguida ao III ENFOPLI	Envio de documento para MEC-Ministro Fernando Haddad:em seguida ao III ENFOPLI
		Organização do IV ENFOPLI	IV ENFOPLI realizado em 2006 em Londrina
		Ampliação das discussões nos grupos regionais (Enfoplinhos)	(1) Projeto ENFOPLI Regional: ELIPE (NAP-Londrina-UEL), reunindo pesquisadores da UEL,

			FACCAR; FAFICOP e demais faculdades da região de Londrina; (2) Nap-Campo Mourão-encontros esporádicos com formadores
		Criação de um banco de dados de pesquisas sobre formação	

IV ENFOPLI Objetivos do evento	Discussões	Deliberações	Deliberações atendidas/ Objetivos realizados no decorrer do ano
Possibilitar movimentos da periferia para o centro da comunidade de formadores		Reflexão sobre os modos de participação no <i>e-group</i> : silêncios, barulhos, quem fala sempre, o que fala, porque alguns não falam, o sentimento de acolhimento/não acolhimento	
Fortalecer a identidade da comunidade de formadores de professores de inglês de diferentes IES do Paraná	Apresentação de 19 trabalhos em Ensino, Pesquisa e Extensão	Reintegração das IES que não estão participando mais do ENFOPLI: identificar razões (recursos financeiros, formato do encontro, etc.) Institucionalização do encontro presencial do ENFOPLI: emissão de carta de aceite e certificado de apresentação de trabalho; modalidades de participação	Tentativa de reintegração de ex-participantes na organização do VI ENFOPLI em Ponta Grossa, em 2008 Emissão de cartas de aceite e certificados de participação e apresentação de trabalhos desde o V ENFOPLI
Fortalecer o diálogo permanente entre as várias IES do Paraná		Levantamento das mensagens postadas no ano anterior	Levantamento das mensagens postadas no ano anterior, apresentada no V ENFOPLI
Estimular planos de ações conjuntas a partir de metas em comum das IES	Iniciativas de trabalho dos participantes em suas IES de origem: possibilidade de intercâmbio permanente entre formadores com agendas comuns, trocar experiências, materiais e referências, para encaminhamentos futuros	Necessidade da discussão sobre concepções de formação de professores por meio de projetos conjuntos	Projeto ELIPE: projeto conjunto coordenado pela UEL e desenvolvido com formadores do ENFOPLI
	A necessidade do mapeamento do conhecimento produzido por pesquisadores sobre formação de professores do Paraná nos últimos 10 anos: para informar a própria área de atuação e orientar propostas de implementação de cursos e de certificação docente	Panorama geral das práticas no Estado: mapeamento dos trabalhos no Paraná sobre formação de professores: prioridade 1 e responsabilidade de formadoras UEM;	
	A necessidade do aprofundamento das discussões sobre as concepções teórico-filosóficas que têm orientado as práticas de formação de professores;	Levantamento de dados colhidos na escola visando a criação de conhecimento local com vista no geral: responsabilidade de cada formador participante do ENFOPLI Troca de referências entre participantes Questão permanente da comunidade: o ensino-aprendizagem de inglês nas escolas regulares e a formação de professores	

		de inglês: o domínio do ENFOPLI (WENGER, 1998)	
	A urgência na promoção de um maior diálogo institucional com órgãos dos governos local, estadual e federal;	Tornar as IES mais visíveis em notas em jornais	Alguns formadores divulgaram textos em jornais
		Representação institucional do ENFOPLI nas instâncias governamentais e convite a representantes públicos para participar das discussões do ENFOPLI	Representantes públicos convidados para o V ENFOPLI em Curitiba, em 2007
	A necessidade do diálogo com outras áreas do saber e outras entidades de formação de professores	Necessidade: interligar projetos de ensino-pesquisa-extensão do grupo a outras áreas de conhecimento	
		Abrangência do ENFOPLI: se estadual, somente para professores de inglês, ou aberto a demais interessados Possibilidade: "linkados" com o Braztesol;	Enfopli 2007-Curitiba: Participação do Conselho Britânico, com direito a ingresso no <i>e-group</i>
	A importância (ou não) da existência de mecanismos de certificação de professores ao final dos cursos de licenciatura		
		A constituição de um SIG (Special Interest Group/grupo de participantes do ENFOPLI) para tratar de questões relativas à certificação	
		Resgate da agenda de discussões criada no evento de 2005: questões não postadas no <i>e-group</i> : - A prática no currículo de 400 horas de LI: desenvolvimento da proficiência	
		- Ações colaborativas que poderiam ser adotadas para a melhoria da proficiência dos alunos dentro da universidade	
		- Efetivação das relações colaborativas entre universidade e escolas	- Efetivação das relações colaborativas entre universidade e escolas (discussões online)
		- O perfil acadêmico-profissional de Letras proposto pelo currículo	- O perfil acadêmico-profissional de Letras proposto pelo currículo (discussões online)
		- Melhoria da proficiência do professor que já atua na área de língua inglesa	
		Organização do próximo evento	V ENFOPLI realizado em Curitiba, organizado pela UFPR-CELIN
		Melhoria do funcionamento do <i>e-group</i> (propor assuntos claros para as mensagens da lista; cada	A mediadora do grupo apresentou todas as possibilidades de utilização da página do <i>e-group</i> , para que os participantes pudessem adicionar

		discussão partir da anterior; utilização das ferramentas (busca de mensagens; questões no fórum de discussão)	trabalhos acadêmicos e teses/dissertações defendidas
		Criação da página do ENFOPLI: síntese das discussões dos temas/questões discutidas no <i>e-group</i>)	Criação da página eletrônica do grupo, http://br.geocities.com/enfopli

V ENFOPLI Objetivos do evento	Discussões	Deliberações	Deliberações atendidas/ Objetivos realizados no decorrer do ano
Discutir as políticas educacionais e as de formação de professores em vigor e sua influência sobre a formação de professores de LI			
Relação entre as políticas de órgãos de disseminação da LI e a formação de professores;			
Relação entre as políticas educacionais de diferentes governos da América do Sul, do Brasil e do Paraná e a formação (inicial e continuada) e a certificação			
	Apresentação da página eletrônica do grupo (página simples e sem custos) http://br.geocities.com/enfopli	Disponibilização dos arquivos das apresentações deste e dos demais eventos no <i>e-group</i> aos associados somente, e não na página do ENFOPLI	Arquivos das apresentações deste e dos demais eventos: disponibilizados no <i>e-group</i> aos associados somente, e não na página do ENFOPLI
Disponibilização na página dos trabalhos desenvolvidos nos últimos 2 anos: textos de autoria dos participantes; links das revistas em que os participantes tenham publicado artigos; o primeiro livro já lançado pelo grupo (em arquivo PDF); textos organizados por assunto (no futuro).		Disponibilização na página dos trabalhos desenvolvidos nos últimos 2 anos	
A página vai continuar simples: se necessário: hospedada por um provedor particular ou pela página de uma instituição de qualquer um dos participantes		A página continua simples e hospedada por um provedor particular	
	Levantamento das discussões <i>online</i> desenvolvidas durante o ano	Levantamento anual das discussões <i>online</i> desenvolvidas	Apresentação das discussões <i>online</i> desenvolvidas durante o ano nos encontros, a partir de 2005.