

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UM CAMINHAR CONSTANTE E ININTERRUPTO DA FORMAÇÃO INICIAL À CONTINUADA

Alessandra da Silva Quadros ZAMBONI*
Tháisa de Andrade JAMOUSSI**

ABSTRACT: Teacher education is a process that starts at teachers' birth and is built throughout their historical, social and cultural experiences. The term pre-service teacher education refers to teachers' formal education, in undergraduate courses – understood for many years as the final step in the education of teachers- conceived as the education that would enable teachers to work in the profession for the rest of their lives. Nowadays, this view of education is no longer accepted as it does not meet the contemporary needs of teacher education in a world of constant change. Therefore, teachers pursue continuing education to develop the necessary reflections for their professional lives. We believe that continuing education takes place collectively supported by teachers' experience and reflections about practice in confrontation with those of other teachers. Thus, the aim of this text is to reflect about teacher initial education and report an experience with English teachers who took part of a study group as a form of continuing education.

KEYWORDS: Pre-service Teacher Education, In-service Teacher Education, English Teachers, Study Groups, Collaboration.

1. O professor e sua formação: algumas considerações

O processo de formação do professor inicia com o seu nascimento e se constrói simultaneamente a suas experiências históricas, sociais e culturais. No meio educacional, entretanto, a literatura da área costuma atribuir os termos *formação inicial* à formação formal, institucionalizada, realizada em cursos de graduação, ao passo que atribui o termo *formação continuada* a todo processo de formação exercido após a formação inicial.

Por muito tempo concebeu-se a formação inicial como meio único de formação profissional, como sendo o período em que todo o conhecimento necessário para o exercício da profissão seria adquirido. Hoje em dia, sabe-se que essa visão não mais atende às necessidades contemporâneas, em especial para o profissional docente. Por essa razão, diversos autores têm se voltado para a questão da formação inicial (ALMEIDA FILHO, 1999, 2002; GIMENEZ, 2004, 2005; CELANI, 2004), ao passo que crescem as reflexões acerca do papel da formação continuada, entendida como a construção de um espaço no qual se constroem as reflexões necessárias ao processo de constituição do sujeito profissional (NÓVOA, 1992, 1995, 2000).

A proposta curricular proposta pelo Ministério da Educação do Brasil para os cursos de licenciatura (BRASIL, 2001) tenta diminuir a lacuna que por muito tempo predominou entre a formação acadêmica e a realidade da sala de aula. Um contato maior do professor em formação com o ambiente escolar, a partir das séries iniciais da graduação, é visto como um fator que pode minimizar essa lacuna. Dessa forma, constatamos que a formação inicial do professor merece especial atenção, face aos desafios impostos pela contemporaneidade e que,

* Mestre em Educação; Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá. Mestranda em Letras, UFPR.

** Mestre em Letras; Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutoranda em Letras, UFPR.

portanto, é importante refletir acerca do papel exercido pela universidade, mais especificamente, pelo curso de Letras, na formação do professor de língua inglesa.

1.2. A formação inicial do professor de língua inglesa: passos norteadores

Por muito tempo se concebeu a formação profissional docente como sendo prerrogativa exclusiva dos cursos de licenciatura, cuja função era fornecer ao professor as informações teóricas necessárias e suficientes para o exercício profissional. Graduar-se correspondia a ter um conhecimento necessário para exercer a profissão por toda uma vida, sendo o exercício profissional o lócus em que todo o conhecimento recebido deveria ser colocado em prática, como Behrens (1996, p. 100) observa:

A capacitação docente, de alguma maneira, tinha um caráter terminal ao encerrar a graduação, a licenciatura. Para os graduandos, a ideia era a de sair “formados” profissionalmente, prontos e acabados para enfrentar a sala de aula. Essa ideia permaneceu por muitas décadas. Nesta perspectiva, o licenciando enfrentava a força de trabalho, acreditando estar totalmente preparado para ser professor. A realidade e o confronto com os alunos escancaravam a difícil visão de que teria que aprender sozinho e encontrar na metodologia – se assim se pode designar – do ensaio e do erro, a solução para os desafios encontrados no meio escolar.

Esse fato nos remete à análise de Cochram-Smith e Lytle (1999), ao se referirem aos três tipos de conhecimento profissional do professor que mais se evidenciam, sendo eles:

- o conhecimento para a prática: refere-se ao conhecimento direcionado para o desenvolvimento da prática de sala de aula, no qual saber mais conduz diretamente a uma prática mais efetiva. Nesse saber mais, incluem-se os conhecimentos de disciplinas, teoria educacional, pedagogia, estratégias instrucionais. Em suma, é o conhecimento formal e teórico, produzido por especialistas fora do âmbito escolar, sendo esse conhecimento considerado suficiente para preparar o professor para ensinar;
- o conhecimento na prática: nesta perspectiva, este tipo de conhecimento se origina na prática, fruto das reflexões que o próprio professor realiza sobre sua prática docente e em suas investigações derivadas de sua atuação profissional. Nesse caso, o conhecimento é resultado da ação diária que acontece na sala de aula.
- o conhecimento da prática: nessa perspectiva, não existe separação entre teoria e prática. A produção do conhecimento é um ato pedagógico, construído no seu próprio contexto e por meio da pesquisa e reflexão geradas pelas interações que se estabelecem no fazer pedagógico. Não há a dicotomia teoria-prática, pois ambas são entendidas como sendo complementares e produtoras uma da outra. Não existe uma teoria que anteceda a prática, mas a concepção de que ao se vivenciar se teoriza, de que ambas brotam em conjunto.

Apesar desse quadro teórico esclarecer que a distinção entre esses aspectos não ocorre necessariamente de forma clara e delimitada, podemos perceber que o conhecimento valorizado na academia durante a formação inicial está muito próximo da concepção que compreende o *conhecimento para a prática*, visto que nos cursos de formação frequentemente a teoria se apresenta como sendo dissociada da prática, uma vez que o conhecimento valorizado nas universidades costuma ser aquele produzido nos âmbitos acadêmicos e sem raízes geradas na vivência cotidiana da prática docente nos contextos escolares. Por meio

desse paradigma, o conhecimento, tido como a mera apropriação de diversos conteúdos que produziram em si uma prática mais eficaz (MARCELO, 2009). Dessa forma, conforme enuncia Halu (2010), o que se estabelece é uma formação técnico-racionalista, sendo que tanto o professor que se encontra em formação quanto o professor que atua em sala de aula configuram-se como usuários, e não como geradores do conhecimento.

Por muito tempo a crença instituída nos cursos de formação docente para a união entre teoria e prática foi a de que a apropriação teórica se estabelece nos bancos universitários, ao passo que o conhecimento sobre a prática se efetiva por meio das visitas às escolas nos momentos dedicados ao estágio supervisionado. Assim sendo, a produção de conhecimento propriamente dita não se efetiva, mas é considerada como a reprodução dos conteúdos formais abordados em cursos de formação, produzido por pesquisadores e teóricos exteriormente ao processo de formação do professor. Conforme observa Halu (2010, p. 82):

Na separação entre prática e teoria assumida nessa concepção, em que práticas correspondem a um nível de superfície e teorias a uma base que se encontra no nível mais profundo, as práticas de sala de aula ficam restritas a uma concepção de transmissão de conhecimento disciplinar pela aplicação de conhecimentos pedagógicos e teóricos – um *o que* pré-selecionado a partir de sua validade universal, ensinado por meio de metodologias derivadas de um corpo de conhecimentos teóricos produzidos fora da escola.

Essa perspectiva indica que conhecimento é o que é produzido pelo outro, muito mais competente para teorizar o saber, e que o professor em formação (assim como aquele que atua efetivamente em sala de aula nos contextos para os quais o professor está sendo teoricamente preparado), deverá meramente receber conhecimento teórico para no futuro aplicá-lo na prática. É este o patamar sobre o qual se constroem muitos dos currículos de cursos de formação docente inicial.

Contraopondo-se a esse quadro de racionalidade técnica, Gimenez (2008, p. 06) defende uma “concepção de formação alternativa ao modelo tradicional e tecnicista traduzido em defesas de manutenção de disciplinas consideradas básicas, teóricas, que trariam conhecimentos a serem aplicados posteriormente”. Uma vez que é nos cursos de Letras que predominantemente se inicia formalmente o processo de formação docente, cabe às instituições de ensino superior o compromisso de aliar em seus currículos os elementos que conduzam à formação de profissionais que atendam às necessidades de que a sociedade demanda (GIMENEZ, 2008).

Contudo, como já afirmamos anteriormente, o curso de Letras não é a única instância em que ocorre a formação do professor de língua inglesa. Concebemos a formação profissional docente como um processo que se delinea contínua e ininterruptamente, e, desse modo, não é possível pensar em formação docente tendo em vista somente a formação inicial. Concordamos com Cochram-Smith e Lytle (1999, p. 24) ao afirmar que

o conhecimento necessário ao professor é gerado quando ele trata sua própria sala de aula e escola como locais de investigação intencional, ao mesmo tempo em que tratam o conhecimento e a teoria produzidos por outros como material gerador de indagações e interpretações.

As carências que se estabelecem durante o processo de formação iniciado nos cursos de Letras, em especial a ainda muito difundida crença entre os professores a respeito do antagonismo entre teoria e prática e a preocupação com uma formação predominantemente teórica, pautada em uma concepção formativa técnico-racionalista, apontam para a

necessidade de se desenvolver contextos de reflexão teórica e sobre a prática docente. Como entendemos que teoria e prática caminham juntas e se constituem simultaneamente ao processo de reflexão gerado por ambas, vemos nos contextos geradores de questionamento conceitual (JORDÃO, 2007) as interfaces necessárias para o desenvolvimento efetivo da formação continuada.

2. Formação continuada: grupos de estudos

Antes de relatarmos uma experiência que tivemos com formação continuada de professores de inglês, é preciso esclarecer com que entendimento de formação continuada desenvolvemos o trabalho.

Diversas pesquisas foram realizadas na década de 90 sobre formação continuada, por exemplo, FONTANA (2000), SADALLA (1998), CUNHA (1992), algumas criticando a formação continuada na forma de cursos de curta duração, palestras e encontros esporádicos, muitas vezes descontextualizados e superficiais. O conceito que embasava este tipo de formação continuada era o de “reciclagem”.

Outro conceito que serviu de base para muitas oportunidades de formação continuada foi o de “treinamento”. Neste modelo de formação, buscava-se moldar o comportamento dos professores para que eles desempenhassem ações de forma mecânica. Foi a época em que os professores recebiam receitas, técnicas e modelos para a prática em sala de aula.

Na tentativa de superar os dois modelos anteriores de formação continuada temos a época dos cursos de “capacitação” e/ou “aperfeiçoamento”. No entanto, este modelo também é considerado inadequado por sugerir que os professores são “incapazes” ou que fosse possível de alguma forma torná-los “perfeitos”. Os cursos que seguiam este molde enfatizavam a repetição de técnicas e comportamentos sem reflexão e sem considerar o conhecimento prévio dos professores. Além do mais, este modelo de formação continuada, assim como os anteriores, ignorava a importância da interação e da ideia de processo.

Autores como Freire (1982), Nóvoa (1992) e Perrenoud (1993) entram em cena com sugestões para um novo formato de formação continuada. Surgem, de fato, os conceitos de “formação continuada” e “formação permanente”.

Nesse novo modelo o conhecimento dos professores, bem como sua prática, a reflexão e análise da prática e a interação são vistos como fatores essenciais no processo de formação continuada.

Os conceitos de Cochram-Smith e Lytle (1999) estão em consonância com essa nova visão de formação continuada quando falam do conhecimento da prática e o conhecimento na prática. Assim, nas oportunidades de formação continuada são levados em conta o conhecimento e experiência de sala de aula dos professores além da constante tentativa da não dissociação da teoria e prática.

Baseados nestes conceitos é que desenvolvemos uma pesquisa com a formação continuada de professores. Nosso interesse e envolvimento com a formação continuada de professores de inglês teve início com a criação do Núcleo de Assessoria Pedagógica – NAP – em uma universidade estadual no Paraná. Um dos objetivos do NAP¹ é proporcionar, organizar e acompanhar a formação continuada dos professores de línguas estrangeiras.

¹ O Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) tem três principais objetivos, que são: “propiciar a integração dos professores de Língua Inglesa e Língua Espanhola dos Ensinos Fundamental, Médio e Universitário; proporcionar constante atualização e instrumentalização de professores e futuros professores de Língua Inglesa e Língua Espanhola e contribuir para a formação básica dos futuros professores de Língua Inglesa e Língua Espanhola.” <http://www.uepg.br/departamentos/delin/index.htm>.

O que apresentamos neste artigo é uma investigação desenvolvida ao longo de três anos sobre uma experiência com formação continuada de professores de inglês da rede estadual de ensino. Denominamos de “grupo de estudos” a forma de formação continuada investigada. O grupo de estudos foi organizado, no primeiro ano do estudo, como parte das atividades do NAP, sendo que a participação no grupo de estudos não era obrigatória.

Nossa intenção ao pesquisar o grupo de professores do contexto acima era em primeiro lugar entender o que motivava os professores a permanecerem no grupo por um longo tempo, já que a maioria dos professores permaneceu no grupo por 8 (oito) anos. Ao longo da pesquisa os desdobramentos da pergunta principal também serão respondidos, os desdobramentos incluem perguntas como: *Os professores permaneceram no grupo devido à dinâmica dos encontros? Os professores permaneceram no grupo por causa das discussões que aconteceram nos encontros? Os professores permanecem no grupo porque tiveram a oportunidade de desenvolver/aprimorar habilidades e competências linguísticas/metodológicas? O grupo de estudos favoreceu o contato com outros professores e a troca de experiências em um ambiente livre de pressões/inibições? Qual o papel do professor facilitador do grupo de estudos?*

Para fundamentar a pesquisa revisamos a literatura sobre grupo de estudos que inclui termos como “teacher inquiry groups” (HAMMERMAN, 1997), “professional study groups” (MITCHELL, 1989), “teacher support groups” (RICH, 1992) and “teacher professional groups” (AVALOS, 1998). Sintetizando as características dos vários termos usados, um grupo de estudos pode ser definido como um grupo de professores que se reúnem regularmente para apoiarem-se mutuamente e de forma colaborativa, para melhorar sua prática, para adquirir e desenvolver habilidades de ensino/aprendizagem além do conteúdo específico e também para compartilharem ideias e experiências.

O interesse em grupos de estudos como uma forma de formação continuada tem suas origens na crítica aos modelos de oportunidades de formação pré e em serviço que são baseadas em abordagens de cima para baixo – *top-down approaches* – (MENA, RITTERSHAUSEN, SEPÚLVEDA, 1993). Abordagens de cima para baixo não reconhecem o papel central que os professores devem exercer com relação ao seu desenvolvimento profissional. A ideia de que os professores devem tomar responsabilidade sobre sua própria formação vem de pesquisas em várias áreas. Alguns estudos que influenciaram esta nova perspectiva sobre formação de professores incluem pesquisa-ação (STENHOUSE, 1984; PATTERSON et al, 1993), teorias sobre o profissional reflexivo (SCHÖN, 1983; ZEICHENER, LISTON, 1987), pesquisas sobre como os professores aprendem e se desenvolvem (HUBERMAN, 1992; FULLAN, HARGREAVES, 1992), pesquisas sobre o pensamento de professores (CLARK, PETERSON, 1986), além de pesquisas sobre o conhecimento pedagógico específico dos professores (SCHULMAN, 1987).

Exemplos de pesquisas sobre grupos de estudos como forma alternativa para a formação continuada de professores de diferentes áreas curriculares incluem Hammerman (1995, 1997) que investigou um grupo de estudos de professores de matemática que tinham por objetivo desenvolver habilidades, crenças e conhecimentos necessários para liderar seus parceiros em pesquisas sobre o ensino de matemática. Jones (1997) investigou as mudanças nos papéis e relações entre professores do ensino primário envolvidos em grupos de estudos como forma de desenvolvimento de pessoal. Jones justifica sua decisão de investigar grupos de estudos como forma alternativa de formação continuada ao questionar “o valor de pessoas de fora que tentam consertar nossa prática de ensino” (JONES, 1997, 3). Heather (1996) investigou professores do ensino primário usando grupos de estudos como estratégia profissional para implementar e sustentar reformas educacionais. Avalos (1998) também

utilizou grupos de estudos em escolas secundárias no Chile como parte de uma reforma educacional que tinha o objetivo de melhorar a qualidade e equidade da educação pública.

A preocupação central destes estudos é que os professores foram encorajados e esperava-se que eles tomassem a responsabilidade da sua formação continuada para trazer melhoria e mudanças nas escolas. Estes estudos mostraram que grupos de estudos não apenas podem ser uma forma de colaboração entre professores que apóiam a formação continuada de professores, mas também que grupos de estudos têm o potencial de sustentar reformas escolares (AVALOS, 1998).

Alguns dos resultados positivos mencionados em pesquisas (HAMMERMANN 1995, 1997, Jones 1997) sobre grupos de estudos incluem: a) o desenvolvimento de um senso de profissionalismo, b) a construção do senso de comunidade e relações, c) conexões entre teoria e prática e d) o apoio a reformas curriculares. Fullan e Hargreaves (1992) incluem recomendações adicionais para aumentar os benefícios dos grupos de estudos, como: a) a colaboração entre professores é maior quando ela não é artificial, b) os grupos funcionam bem quando eles têm a liberdade para desenvolver suas próprias formas de operacionalização, lembrando que o papel do facilitador é crucial e, c) é necessário haver equilíbrio entre orientação externa e liberdade interna para experimentar e desenvolver ações decididas pelos indivíduos e pelo grupo como um todo.

Embora algumas investigações tenham sido desenvolvidas sobre grupos de estudos no Brasil, estes estudos usaram grupos de estudos como instrumentos e não o foco dos estudos. Por exemplo, Torezan (1990) usou grupos de estudos, os quais denominou de grupos de discussão, para analisar o papel e os problemas de professores do ensino primário. Savelli (1996) também usou grupos de estudos para analisar como professores de português modificam e melhoram suas práticas. Outro exemplo é Bernardi (2000) que investigou a contribuição da psicologia transpessoal para a educação. Como nos outros estudos desenvolvidos no Brasil, o objetivo de Bernardi não era compreender a contribuição dos grupos de estudos para o desenvolvimento profissional de professores; o grupo de estudo era meramente um meio de analisar as mudanças na prática dos professores.

A revisão acima demonstra a lacuna que existe nas pesquisas sobre o potencial que grupos de estudos podem ter como uma forma alternativa para a formação continuada de professores.

A relevância da pesquisa que estamos desenvolvendo está no fato de não ter havido pesquisas no Brasil focando grupos de estudos como uma forma alternativa para a formação de professores de inglês. Grupos de estudo podem ter valor para professores de inglês como para professores de outras áreas, mas para professores de inglês os grupos de estudo apresentam uma contribuição adicional importante: a oportunidade de praticar, melhorar e desenvolver as habilidades linguísticas, que constituem grande parte dos conteúdos disciplinares com que trabalham, pela interação com outros professores. Professores de inglês, exceto nos países de língua inglesa, não são na grande maioria falantes nativos de inglês de espera-se que sejam aprendizes profissionais da língua por toda a vida. Pesquisas como as de Arbaugh (2000) mostram o potencial dos grupos de estudos para o desenvolvimento profissional de professores. Grupos de estudos que são criados e mantidos pelos próprios professores parecem proporcionar uma forma de educação continuada na qual o *input* e o comprometimento dos membros gera uma forma de aprendizado mais pessoal e mais relevante do que os cursos formalmente oferecidos por instituições. No entanto, nenhuma pesquisa examinou ainda a adequação dos grupos de estudos para professores de inglês, em especial para os professores falantes não nativos que são 90% dos professores de inglês. (Suarez, 2000).

O principal objetivo da pesquisa que desenvolvemos foi analisar as percepções dos professores sobre as reais e potenciais contribuições dos grupos de estudos para sua formação continuada.

3. Coleta de dados

Para coletar dados ao longo do estudo foram utilizados questionários, entrevistas, diários dialogados, além dos relatos das reuniões do grupo. Consideramos que dados coletados de mais de uma fonte dão mais riqueza ao estudo e permite que os participantes sejam ouvidos em várias situações, além de permitir a análise através de triangulação (Ernest, 1997). A pesquisa foi realizada em duas fases, a primeira de 2002 a 2003 e a segunda em 2009. Alguns instrumentos foram utilizados nas duas fases enquanto outros apenas em uma como mencionamos abaixo. Destacamos também que alguns instrumentos foram elaborados apenas para coletar informações, enquanto outros foram usados como parte das atividades do grupo.

3.1 Questionário inicial

O questionário inicial foi dividido em duas partes, a primeira parte do questionário forneceu dados pessoais e profissionais como: idade, sexo, qualificação, local de trabalho e tempo de serviço. Já a segunda parte do questionário forneceu informações relativas à participação dos docentes em atividades de educação continuada; suas opiniões sobre a quantidade e qualidade de ofertas de formação continuada bem como informações sobre suas necessidades, expectativas e interesses.

Além de servir de fonte para a elaboração do perfil dos professores o questionário inicial serviu de base para a definição das atividades, da dinâmica do estudo grupo e dos temas que seriam discutidos. O questionário inicial também orientou a primeira entrada nos diários individuais dos professores, que por sua vez foi fundamental na elaboração do roteiro da entrevista final.

3.2 Diário Individual

Na primeira fase do estudo umas das atividades foi a escrita de diários individuais, que a princípio foram consideradas fontes secundárias de coleta de dados, pois tinham como objetivo principal o aprimoramento das habilidades de escrita em língua inglesa dos participantes. Os diários são ferramentas introspectivas frequentemente utilizados em pesquisas etnográficas sobre aprendizagem de línguas, interação professor e aluno, formação de professores e outros aspectos relacionados ao processo ensino/aprendizagem de línguas.

Bailey (1990, p. 215) define o estudo de diários como um "relato em primeira pessoa de experiência linguística documentada por meio de entradas regulares e espontâneas e analisadas na busca de padrões recorrentes ou acontecimentos marcantes". O uso dos diários permitiu que os professores avaliassem a experiência de participar do grupo de estudos como uma forma de formação contínua, e o impacto que isto teve no seu desenvolvimento profissional.

3.3 Ficha de Avaliação

Outro instrumento introduzido no segundo ano de atividades do grupo de estudos foi a ficha de avaliação. A decisão de incluir esta ferramenta foi baseada na necessidade de

incentivar os professores a tornar mais explícitas suas opiniões sobre: a relevância dos temas e atividades desenvolvidas nas reuniões; a contribuição dos temas e atividades para a prática docente; a dinâmica das reuniões e o papel do líder/facilitador das reuniões. Os professores também eram incentivados a dar sugestões de como melhorar as reuniões. A ficha de avaliação, em especial, permitia o ajuste das reuniões subsequentes.

3.4 Entrevista/Questionário Final

No final do estudo foram realizadas entrevistas com os professores, porém os professores que não puderam participar da entrevista receberam um questionário em um envelope pré-pago para que pudessem responder e retornar o material. Os principais objetivos da entrevista e/ou questionário final foram dar a oportunidade de os professores expressarem suas percepções sobre: a) a participação no grupo de estudos, b) a avaliação e comparação da experiência no grupo com outras formas de formação continuada e, c) a avaliação do impacto que o grupo de estudo teve no desenvolvimento profissional e prática docente.

4. Resultados parciais

Como resultado da análise parcial dos dados coletados podemos destacar que já é possível uma maior compreensão do papel do facilitador em grupo de estudos, do perfil dos professores que participam de grupos de estudo bem como de suas necessidades, expectativas e envolvimento, além do entendimento do funcionamento orgânico do grupo de estudos.

5. Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 2002.
- ARBAUGH, F. *Time on tasks: Influences of a study group on secondary mathematic teachers' knowledge, thinking, and teaching*. Doctoral dissertation. Indiana University: Bloomington, 2000.
- AVALOS, B. School-based teacher development: the experience of teacher professional groups in secondary schools in Chile. *Teaching and Teacher Education*. V. 14, n. 3, pp. 257-271, 1998.
- BAILEY, K. M. *The Use of Diary Studies in Teacher Education Programmes*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- BEHRENS, M. A. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BERNARDI, M. V. B. *Educação Transpessoal: integrando o saber e o ser no processo educativo*. Tese de Doutorado. Campinas. 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Secretaria de Educação Superior. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília, DF, Parecer CNE/CP nº 28, 2001.
- CELANI, M. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, v. 24, p. 249-305, 1999.

- CLARK, C. M.; FLORIO-RUANE, S. Conversation as Support for Teaching in New Ways. In CLARK, C. M. (ed) *Authentic Conversation and Teacher Learning*. New York: Teachers College, 2001.
- CUNHA, Maria Isabel . *O bom professor e sua prática*. São Paulo: Papyrus, 1982.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. 1994.
- FONTANA, Roseli A Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (eds). *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press, 1992.
- GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um Curso de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores; ArteLíngua, 2004.
- GIMENEZ, T. Proficiência lingüística de futuros professores de inglês. In: CRISTOVÃO, V. L.; GIMENEZ, T. *ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: Artgraf, 2005.
- GIMENEZ, T. Racionalidade Técnica e a Formação de Professores de Línguas Estrangeiras em um Curso de Letras. *Revista X*, v. 8, p. 01-15. 2002. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/12556/9939>>. Acesso em: 10 jul. 2010.
- HAMMERMAN, J. K. Creating a culture of intellectual inquiry in teacher inquiry groups. In D.T. Owens, M. K. Reed, & G. M. Millsaps. *Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Psychology of Mathematics-North America: Discussion groups, research papers, oral reports, and poster presentations*. Columbus, OH: The Ohio State University, 1995.
- HAMMERMAN, J. K. *Leadership in collaborative teacher inquiry groups*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28, 1997). (ERIC Document No. ED408249). 1997.
- HALU, R. C. *Formação de Formadoras de Professores de Inglês em Contexto de Formação Continuada (NAP_UFPR)*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- HEAD, P.; TAYLOR, P. *Readings in Teacher Development*. The Teacher Development Series. Oxford: Macmillan Heinemann, 1997.
- HEATHER, B. *Launching School Change through Study Groups: An action research project*. Paper presented at the Annual Conference of the Mid-Western Educational Research Association (Chicago, Il, October 2-5, 1996). ERIC Document No. ED 402286). 1996.
- HUBERMAN, M. Teacher development and instructional mastery. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.). *Understand teacher development* (pp. 122-142). New York: Teachers College Press, 1992.
- JONES, B. M. (1997). *Study groups: Collaboration and conflagration*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28, 1997). (ERIC Document No ED408362). 1997.
- JORDÃO, C. M. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista CROP*, publicação da Pós-Graduação em Letras na Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), vol. 12, 2007
- MARCELO, Carlos. *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*. Sísifo/Revista de Ciências da Educação, n. 8, n. 1, p. 7-22, 2009.
- MARIN, Alda Junqueira. *Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções*. Cadernos CEDES, nº 36, 1995.

- MENA, I.; RITTERSHAUSSEN, S.; SEPÚLVEDA, J. *Perfeccionamiento docente: la visión de los profesores de educación media*. CPU, Santiago, 1993.
- NÓVOA, Antonio (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. Profissão professor. Porto: Porto editora, 1995.
- NÓVOA, A. Universidade e Formação Docente. In *Interface - Comunicação, Saúde e Educação*, v.4, n.7, p.129-198, ag. 2000.
- PATTERSON, L.; SANTA, C. M.; SHORT, K.; SMITH, K. (ed). *Teachers Are Researchers: reflection and action*. Newark, International Reading Association. 1993.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- RICH, S.J. Teacher support groups: Providing a forum for professional development. *Journal of Staff Development*. Vol.13, n. 3, pp. 32-35. 1992.
- SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. *Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas: Alínea, 1998.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos A. Veiga (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1998.
- SAVELI, E. D. L. *O trabalho com a língua portuguesa: um processo de mediação e (trans)formação*. Faculdade de Educação. Campinas, UNICAMP, 1996.
- SCHON, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books: London, 1983.
- SHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SHULMAN, L. S. *Knowing and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review. Vol. 57, n. 1, pp. 1-22. 1987.
- STENHOUSE, L. *Artistry and teaching: The teacher as focus of research and development*. In D. Hopkins and M. Wideen (Eds.) *Alternative perspectives on school improvement*. London: Lewes Falmer Press, 1984.
- SUÁREZ, J. *Native and Non-Native: not only a question of terminology*. Pilgrims. 2000. http://lib.chna.edu.tw/bulletin/files/v33_371_382.pdf.
- TOREZAN, A. M. *Problemas de ensino e papéis do professor: uma análise das falas de professores em reuniões de discussão*. Instituto de Psicologia. São Paulo, USP, 1990.
- ZEICHNER, K. & LISTON, D. *Teaching student teacher to reflect*. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, pp. 23-47.1987.