UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE HUMANIDADES E DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIA DE LIMA BELIGOLI

PROFESSOR DE INGLÊS: UM OLHAR SOBRE A ATUAÇÃO
DOCENTE E PROFISSIONAL

SÃO BERNARDO DO CAMPO
2015

CLÁUDIA DE LIMA BELIGOLI

PROFESSOR DE INGLÊS: UM OLHAR SOBRE A ATUAÇÃO
DOCENTE E PROFISSIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, sob a orientação da Prof^a Dra Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

B412p Beligoli, Cláudia de Lima

Professor de inglês: um olhar sobre a atuação docente e profissional /
Cláudia de Lima Beligoli. 2015.

141 p.

Dissertação (mestrado em Educação) --Faculdade de Humanidades e
Direito da Universidade Metodista de São Paulo,

São Bernardo do Campo, 2015.

Orientação: Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas

1. Profissão docente 2. Formação docente 3. Desenvolvimento
profissional 4. Professor de inglês I. Título.

CDD 379

FOLHA DE APROVAÇÃO

A dissertação de mestrado sob o título “**Professor de inglês: um olhar sobre a atuação docente e profissional**”, elaborada por **Cláudia de Lima Beligoli** foi apresentada e aprovada em 04 de maio de 2015, perante banca examinadora composta por Prof^a Dr^a Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas (Presidente/UMESP), Marcelo Furlin (Titular/UMESP) e Sandra Lúcia Ferreira (Titular/PUC).

Prof/a. Dr/a. Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas

Orientador/a e Presidente da Banca Examinadora

Prof/a. Dr/a. Roseli Fischmann

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

Programa: **Pós-graduação em Educação/Mestrado**

Área de Concentração: **Educação**

Linha de Pesquisa: **Formação de Educadores**

*Aos meus pais, Lorivaldo Lopes de Lima e Rosa Maria
Lazarini de Lima, pelo amor, carinho e apoio aos meus estudos.
A minha irmã Patrícia Lima da Silva, pelo carinho e apoio nos
momentos difíceis dessa caminhada no Mestrado.*

*Ao meu marido, Clayton Ricardo Beligoli,
companheiro de caminhada nos quase vinte anos juntos,
pelo amor, carinho e compreensão dos meus momentos de
ausência pela dedicação aos dois anos do Mestrado.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me guiou e protegeu nos momentos de dificuldade e desesperança.

A minha orientadora Professora Doutora Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas, que me orientou com muita dedicação, paciência, carinho e compreensão pelos momentos difíceis vividos durante a realização desse trabalho.

Aos Professores Doutores Marcelo Furlin e Sandra Ferreira pelas valiosas contribuições na Banca de Qualificação.

A professora Doutora Karin Muller, pelo incentivo ao Programa de Mestrado, obrigada pelas contribuições e carinho.

A professora Ana Paula Castelhana Zerrenner, pela dedicação e contribuição nas correções desse trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós Graduação em Educação da UMESP, pelas contribuições para a minha formação acadêmica e para a realização dessa pesquisa.

Aos queridos amigos do Programa de Mestrado, Elaine Franco de Godoi e Vinícius Tadeu de Almeida pelos momentos felizes que passamos juntos e pelas palavras de incentivo que me deram mais confiança na realização do Mestrado.

Às minhas queridas amigas Juliana Rubio, Anália Cristina Pereira e Renata Barbosa pelo apoio e carinho.

A CAPES pelo incentivo financeiro.

Não basta preparar o homem para o domínio de uma especialidade qualquer. Passará a ser então uma espécie de máquina utilizável, mas não uma personalidade perfeita. O que importa é que venha a ter um sentido atento para o que for digno de esforço, e que for belo e moralmente bom. De contrário, virá a parecer-se mais como um cão amestrado do que como um ser harmonicamente desenvolvido, pois só tem os conhecimentos da sua especialização. [...] Estes valores são transmitidos à jovem geração pelo contacto pessoal com os professores, e não — ou pelos menos não primordialmente — pelos livros de ensino. São os professores, antes de mais nada, que desenvolvem e conservam a cultura. [...] O ensino deve ser de modo a fazer sentir aos alunos que aquilo que se lhes ensina é uma dádiva preciosa e não uma amarga obrigação.

Albert Einstein, in 'Como Vejo o Mundo'

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido com o objetivo de discutir os desafios da formação docente e profissional dos alunos-professores do curso de Especialização em Língua Inglesa (LI), que já atuam como docentes, de uma instituição confessional localizada na região do ABC, na cidade de São Bernardo do Campo. Para tanto, discute os desafios relacionados à profissão enfrentados por eles em escolas regulares do ensino público e privadas, em cursos livres, bem como em aulas particulares, com a intenção de refletir sobre sua atuação profissional e acadêmica. Foram utilizados autores que refletem sobre o tema como Maria Antonieta Alba Celani, Antonio Nóvoa, Maurice Tardif, Francisco Imbernón, entre outros. A primeira etapa foi realizada por meio de um questionário com questões abertas com catorze participantes. Analisadas as respostas, aplicamos novo questionário com o intuito de aprofundar os aspectos observados inicialmente. Os dados deste estudo foram analisados por meio das referências da análise de conteúdo de Laurence Bardin e Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. Os resultados indicaram que a procura pelo curso de Especialização em LI se deu pela necessidade de maior embasamento teórico na área. A maioria dos alunos-professores iniciou a carreira docente como ex-alunos nas escolas de idiomas onde estudavam. Os sujeitos também descreveram como grandes desafios e dificuldades da profissão ter de lidar com diferentes materiais didáticos, públicos, faixa etária, metodologias além da falta de interesse de alunos, a instabilidade de emprego, o pouco reconhecimento da profissão e a baixa renda. Em seus relatos, após a conclusão do curso de Especialização em LI, foi possível perceber que todos os docentes valorizaram significativamente o curso. Apesar de não se sentirem satisfeitos com o cenário atual, quase todos os docentes querem seguir na profissão e afirmam ainda na continuidade dos estudos na área de Língua Inglesa.

Palavras-chave: Profissão Docente; Formação Docente; Desenvolvimento Profissional; Professor de Inglês.

ABSTRACT

This study was developed with the goal of discussing the challenges of teachers' formation and professional training of students-teachers from the Specialization in English Language course, already working as teachers, in a private institution located in the ABC region, in São Bernardo do Campo. In order to do so, it discusses the difficulties faced by these teachers in either private or public regular schools, in language courses, as well as in private teaching, aiming to reflect on their professional and academic practice. Some authors who have reflected upon this theme were referred to, such as Maria Antonieta Alba Celani, Antonio Nóvoa, Maurice Tardif, Francisco Imbernón, among others. The first phase was accomplished through a questionnaire with open questions and fourteen participants. After analysing the answers, a new questionnaire was applied aiming to deepen the aspects initially observed. The data from this study were analysed through the references of content analysis from Laurence Bardin and Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. Such teachers looked for the Specialization Course in English Language due to the need for more theoretical foundation in the area. Results have shown that the majority of student-teachers started their teaching career as ex-students in the language schools where they had studied. The ones surveyed reported that the major challenges and difficulties of the occupation include dealing with different didactic materials, public, age and methodologies, beyond the lack of student interest, employment instability, minimal recognition of the profession and the low income. In their reports, after the Specialization course completion, it was possible to observe that all students significantly considered the importance of the course. Although they do not feel satisfied with the current scenario, almost all the teachers want to follow the teaching career and proceed in the studies of the English Language.

Key words: Teaching, Teacher Training, Professional Development, English Teacher

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LI - Língua Inglesa

LE - Língua Estrangeira

OCN-EM - Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-LE – Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira

UMESP – Universidade Metodista de São Paulo

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Diretrizes curriculares para os cursos de Letras.....	37
Quadro 2 – Funções docentes.....	76
Quadro 3 – Módulos curriculares.....	78
Quadro 4 – Questões norteadoras da primeira etapa.....	82
Quadro 5 – Questões norteadoras da segunda etapa.....	83
Gráfico 1 – Faixa etária e tempo de magistério.....	80
Gráfico 2 – Profissão.....	81
Gráfico 3 – Formação.....	81

SUMÁRIO

A REPRESENTAÇÃO-MEMÓRIA: NOTAS DA VIDA EM CONTEXTO	14
REPRESENTAÇÃO-DOCÊNCIA: NOTAS DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO	20
1 - TENDÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: PERSPECTIVAS PLURAIS	31
1.1 A influência do idioma Inglês na educação brasileira: algumas observações	31
1.2. Formação permanente do professor de língua inglesa: contexto e horizontes	36
2 - A EDUCAÇÃO EM PREFIXOS: ENTRE A PROFISSIONALIZAÇÃO E A PROFISSIONALIDADE	49
2.1 O saber docente do professor de língua inglesa	51
2.2 O desenvolvimento e a formação profissional do professor de língua inglesa	60
3 - OS CAMINHOS DA PESQUISA	73
3.1 Características da pesquisa	74
3.2 O palco e seus atores	75
3.3 Breve histórico do curso de especialização em Língua Inglesa na instituição pesquisada	76
3.4 O perfil dos atores	80
Perfil dos participantes da pesquisa	81
Profissão e Formação dos participantes da pesquisa	82
3.5 Os instrumentos da pesquisa	83
4 – ANÁLISE DOS DADOS: A COMPILAÇÃO DOS DOIS INSTRUMENTOS	85
4.1 Análise do primeiro instrumento	85

Primeira categoria: <i>Os saberes docentes como modelos de vivência</i>	85
Segunda categoria: <i>A valorização da formação continuada em LI</i>	87
Terceira categoria: <i>Diferentes “metodologias” na vida do professor de inglês</i>	88
4.2 Análise do segundo instrumento	92
Categoria 1A - O “des”encanto com a escola regular	93
Categoria 1B - O “des”encanto com a escola de idiomas	96
Categoria 1C - As idealizações da carreira docente	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO-PRIMEIRA ETAPA	125
APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO – SEGUNDA ETAPA	127
APÊNDICE 3 – QUADRO PESQUISA DE CAMPO (1ª ETAPA)	129
APÊNDICE 4 – QUADRO PESQUISA DE CAMPO (2ª ETAPA)	134
APÊNDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	140

A REPRESENTAÇÃO-MEMÓRIA: NOTAS DA VIDA EM CONTEXTO

A nossa trajetória de vida é repleta de marcas de nossas escolhas e experiências que nos formam, nos constituem como sujeitos de uma história única – com uma memória que nos ajuda a tecer essa história e que possibilita ressignificar os fragmentos do passado na consolidação de um presente e, também, na projeção de um futuro. Passado e presente são como um amálgama desta ressignificação. Esse movimento entre passado e presente, pode ser pensado como uma re-elaboração de retalhos que darão forma a uma colcha que será tecida ao longo da vida – com texturas e cores diversas que vão sendo por nós costuradas e formando um todo com significado (Bahia, 2009, p. 150-151).

Você acredita que aprender uma segunda língua ainda é importante nos dias atuais? Com formação inicial em Comércio Exterior e Letras, o despertar por uma língua estrangeira começou muito cedo na minha vida. Aos 12 anos, quando estava na antiga 5ª série, eu já gostava de ouvir a minha professora de Inglês, que também era de Português, explicar o conteúdo da matéria. Ela costumava levar músicas e textos para serem trabalhados em sala de aula. Como tudo era novo e curioso, as aulas se tornaram cada vez mais prazerosas, impulsionando-me ao interesse pelo idioma. Apreciava a sonoridade da língua. Adorava ouvir as músicas das minhas bandas favoritas, traduzir as letras e poder entendê-las. Coisas de adolescente.

Com isso, meus pais me matricularam na escola de idiomas *Cultura Inglesa*, no centro da cidade de Santo André, São Paulo. Pela influência das músicas e da mídia, passei a apreciar a cultura dos povos de língua inglesa, de modo particular a Inglaterra. Lembro-me de ver pela televisão, assistindo ao *Jornal Nacional*, os ônibus vermelhos de dois andares, o Big Ben, a cavalaria britânica na troca da guarda e pensava comigo, será que um dia eu irei até lá para ver tudo isso “ao vivo e a cores”?

Aos 16 anos de idade comecei a trabalhar no *Banco Bradesco*, na cidade de Santo André, São Paulo, como Escriturária. Ainda no Colegial, hoje denominado Ensino Médio, o Inglês continuava sendo uma das minhas matérias favoritas. Acredito que a grande influência dos meus professores de inglês, que eram muito dedicados a ensinar, acabou de certa forma contribuindo para a minha

aprendizagem. Ao contrário da Matemática, o Inglês era a única matéria na qual sempre obtinha notas altas.

Quase todas as pessoas naquela época faziam o Curso Técnico e, para não fugir à regra, me formei em Administração de Empresas no *Colégio Dr. Clóvis Beviláacqua*, na cidade de Santo André.

Embora eu pensasse em outra área, uma vez que já era bancária, a consequência na escolha da faculdade foi inevitável. Optei pelo curso de Administração de Empresas com habilitação em Comércio Exterior porque sabia que a grade curricular era constituída por línguas estrangeiras, tais como Inglês, Francês e Espanhol (opcional). Estudei no antigo IMES (Instituto Municipal de Ensino Superior) – hoje denominado USCS (Universidade de São Caetano do Sul), formando-me nos anos de 1990.

De fato, somente aproveitei o curso no último ano, quando me liberei de todos os cálculos matemáticos. Porém, apesar das dificuldades, gostava do assunto corporativo e dos professores. Um amigo de faculdade me indicou para uma vaga de emprego na área de Importação/Exportação, em uma empresa multinacional japonesa do ramo automobilístico, na cidade de São Bernardo do Campo, onde ele trabalhava.

Consegui o emprego de Auxiliar de Importação e Exportação, não só pela faculdade, mas também pelos conhecimentos em Língua Inglesa, já que teria que lidar com pessoas de outros países. Como não falava Japonês, então o domínio do Inglês era essencial para a vaga e para a empresa. Foram cinco anos de muito aprendizado, de muita experiência com clientes estrangeiros, trocas de *e-mails* em inglês, fazendo com que a língua se mantivesse sempre ativa. Certamente o curso de inglês na escola de idiomas citada também contribuiu para tudo isso, uma vez que vinha me aprofundando em questões linguísticas desde a adolescência.

No fim dos anos de 1990 a empresa estava oferecendo o PDV (Pacote de Demissão Voluntária) aos funcionários que optassem pelo seu desligamento. Isso fez com que eu repensasse na minha vida profissional, já que não me sentia mais feliz com minhas tarefas. Conversei com meus pais sobre a possibilidade de estudar fora do Brasil.

Em três meses deixei a empresa, pesquisei alguns países de língua inglesa, comprei a passagem aérea para a Europa e consegui uma casa de família para morar durante o primeiro mês.

Naquela noite, embarcar foi muito difícil. Minha irmã, meus pais, minha tia, minhas amigas e meu namorado foram até o Aeroporto de Guarulhos para me desejar uma boa viagem. Sabia que não era um adeus, mas aquele era um momento complicado. Ao mesmo tempo em que eu sofria, pensava na vontade de “ganhar o mundo”. E o avião partiu. O destino já era o esperado e tão imaginado há muito tempo, aquele da TV, a Inglaterra. Deixei um emprego de cinco anos, meu carro, minha família e meu namorado em troca da realização de um sonho para me aventurar na Europa.

No primeiro mês morei na casa de uma família inglesa. Nos demais dividia um apartamento com mais duas garotas brasileiras, uma da cidade de Jacaré, no interior de São Paulo, e a outra de uma cidade do Nordeste. Como havia entrado no país com o visto de permanência de estudante, era permitido trabalhar por determinadas horas, e no período contrário, então estudava em escolas de idiomas para o aprimoramento e refinamento linguístico.

Como foi viver fora do Brasil a tão sonhada vontade? Posso responder que foram momentos de descoberta, fascinantes, alegres, tristes, melancólicos, solitários, enfim, um turbilhão de sentimentos.

Quando saí da casa de família já havia conhecido uma garota brasileira por intermédio do seu namorado suíço que estudava comigo. Na casa onde ela morava consegui um quarto e morei ali até o último dia da minha estada naquele país. Foram meses de estudo, dedicação, saudades, choro, muito trabalho, viagens, passeios, vivendo aquele lugar intensamente.

Trabalhei como *glass collector*¹ em bares, como garçom e auxiliar de cozinha em restaurantes, como garçom e arrumadeira de quartos em hotéis, e como *cleaner*² e auxiliar de cozinha em asilos.

---

¹ (Tradução e explicação da autora) – Limpar, retirar os copos sujos das mesas e lavá-los para a cozinha. Limpar os cinzeiros com “bitucas” de cigarro de todas as mesas dos clientes e, ao final da jornada de trabalho, deixar toda a cozinha limpa e colocar todo o lixo do estabelecimento para fora.

²O significado da palavra, traduzida pela autora, é faxineira.

Morei em uma cidade praiana chamada *Bournemouth*, situada no Sudoeste da Inglaterra, a aproximadamente 2 horas de ônibus de Londres. É uma cidade muito bonita, arborizada e seus habitantes são, na maioria, pessoas mais idosas.

Foi uma experiência culturalmente rica. Conheci diversas pessoas de diversos países. Desenvolvi a minha oralidade porque convivi com os nativos e não nativos da língua. A comunicação era feita em inglês, uma vez que não falo outra língua estrangeira. Além dos ingleses, convivi com italianos, portugueses, espanhóis, japoneses, turcos, árabes, argentinos, poloneses, alemães, suíços, venezuelanos, etc.

Quando retornei ao Brasil, depois de um ano, já não queria mais trabalhar em escritórios administrativos, pois além de mudanças internas causadas pela viagem, também tinha a preocupação com o idioma. Por isso, no ano de 2000, acabei me tornando professora de inglês.

Iniciei a carreira docente em pequenas escolas de idiomas, ministrando aulas individuais particulares e em empresas no ABCD e São Paulo. Ainda que pela necessidade, e pelo gosto aos estudos, fiz uma Pós-graduação em Língua Inglesa na Universidade Metodista de São Paulo.

Diante disso, tinha experiência como professora, mas ainda faltava a formação acadêmica na área. Esse fato me incomodou, por muitas vezes, pela necessidade de conhecimentos pedagógicos. Brincava com alguns colegas de profissão quando dizia “não sou professora, *estou* professora”, aquele sentimento de “falta” era o que me intrigava.

Procurei novamente a Universidade, em 2008, para então obter a Licenciatura que tanto me incomodava não possuir. Sabia que com o curso de Letras poderia concorrer a novas e melhores oportunidades de emprego. Concluí o curso em 2010 e tão logo já tinha experiência em escolas particulares e estaduais como professora substituta. No mesmo ano prestei um concurso público estadual para professora de inglês. Continuei com as minhas aulas na escola de idiomas CCAA (Centro Paulista de Cultura Anglo Americana), onde já trabalhava desde 2004.

No segundo semestre de 2011 realizei um curso à distância oferecido pelo Governo do Estado de São Paulo. Em dezembro do mesmo ano, fiz a prova final do concurso público e, no início de 2012, tomei posse como professora titular de inglês

em uma escola de tempo integral localizada na cidade de Santo André. Permaneci como docente até o mês de outubro de 2013. Infelizmente percebi que não conseguia dar as aulas da maneira à qual estou acostumada, pela diferenciação do público, ambiente e gestão escolar.

Após a exoneração do cargo público continuei com as minhas aulas particulares e também na escola de idiomas. O tempo passou e as mudanças geraram maturidade. Tenho certeza que aprendi com as experiências vividas em escolas particulares e públicas.

O que ainda observo na minha prática é a dificuldade de lidar com diferentes contextos em um mesmo dia, e usar diferentes materiais em escolas com metodologias diferenciadas. Trabalhar com públicos tão diferenciados na mesma semana pode acarretar ao professor muito mais do que o preparo das aulas: assiduidade, organização, planejamento, correção de lições de casa, enfim, um compromisso sério com a educação do nosso alunado, contribuindo, assim, na sua formação cidadã.

Tudo isso me estimulou a pesquisar sobre a formação do professor de inglês. As diversas experiências vividas por mim, enquanto professora de inglês em escolas de idiomas, na rede pública e privada, em aulas particulares, impulsionaram-me ao Mestrado em Educação, focando este estudo também no desenvolvimento e formação dos profissionais em questão. Todos os questionamentos que tenho feito até os dias de hoje me instigaram a querer pesquisar a formação desses professores de línguas, visto que, durante os meus 10 anos na docência, não detinha um repertório teórico em conhecimentos pedagógicos, os quais, ao longo dos anos, se evidenciaram pela falta. Acredito que a graduação em Letras foi essencial para a minha trajetória profissional, não somente pela questão pessoal, mas também pela demanda do mercado de trabalho, tão exigente nos dias atuais. Gimenez (1999, p.142), a esse respeito, comenta que: *“If reflection can help understanding of how learning takes place, then it can also help teachers guide their own development”*³.

---

³ (Tradução da autora) - “Se a reflexão pode ajudar a entender como a aprendizagem acontece, então pode ajudar os professores a guiarem seus próprios desenvolvimentos”. Esta citação de Gimenez, T. (Org.) da obra: *Os sentidos do projeto NAP: Ensino de Línguas e formação continuada do professor*. Londrina: Ed. UEL, 1999 encontra-se na obra de João A. Telles (Org.) *Formação inicial e continuada*

Refletindo ainda sobre esse assunto, por inúmeras vezes, me deparei com algumas crenças, valores, exemplos, expressões do dia a dia, motivações e situações vividas com os meus ex-professores de inglês, reforçados pelas ideias de Nóvoa (1992) ao comentar que os saberes docentes que são construídos ao longo da carreira podem ficar enraizados e são ativados cada vez que lidamos com diferentes situações em sala de aula, em que cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de dirigir-se aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional.

Assim, na minha percepção, “eu confessei tudo o que importou à minha história”, pois *há só um modo de escrever a própria essência, é contá-la toda, o bem e o mal*. “Tal fiz eu agora, à medida que fui lembrando e convidando à construção ou reconstrução de mim mesma”⁴.

Nas páginas seguintes apresento a pesquisa realizada com o intuito de refletir sobre os desafios encontrados na formação docente e profissional dos professores de inglês nos dias atuais.

---

de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática, 2009, citada nas Referências desta pesquisa.

⁴ Trecho parafraseado e extraído da obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis.

REPRESENTAÇÃO-DOCÊNCIA: NOTAS DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO

No contexto brasileiro atual, não podemos deixar de destacar as mudanças educacionais que deram outro olhar à escola e ao papel do professor. Com os avanços no mundo, em vários aspectos, as exigências com relação a este profissional também aumentaram a partir do momento em que a atualização precisa ser feita ainda com mais rapidez para acompanhar os alunos, independente do nível e do ambiente em que este profissional se encontra. Nesse contexto, com as demandas da chamada “sociedade do conhecimento”, não podemos deixar de lado alguns fatores geradores dessas grandes transformações: as novas tecnologias da informação, aliadas dos alunos e ainda “temidas” por muitos professores, que pelo fato de não conhecerem algumas de suas ferramentas, perdem a oportunidade de atribuírem aos alunos o sentido aos conteúdos estudados e às disciplinas. Portanto, discutir a escola como ela se apresenta, pensando em alternativas que ajudem o educador a enfrentar os desafios em seu cotidiano, é um fator essencial para o sucesso escolar.

Disso resultou a progressiva introdução da ciência e tecnologia nos processos sociais e produtivos, trazendo maior diálogo com a globalização que se declarou em novas exigências, não somente para os docentes, mas também para as escolas.

Além das novas tecnologias, nesse panorama de desafios, outros fatores também contribuíram para tais mudanças. Os comportamentos no estilo de vida dos indivíduos, a ampliação das indústrias e da comunicação, tornaram-se independentes dos locais. A pós-modernidade sugeriu uma separação entre espaço e lugar, dando espaço ao não-lugar.⁵ Os não-lugares são aqueles encontrados em aeroportos, rodovias, supermercados, *shoppings*, hotéis, pois são destinados à passagem e os indivíduos não criam relações duradoras, assim como os turistas e os visitantes que passam pelos lugares sem criar um vínculo. Em suma, o indivíduo em tempos modernos de uma comunicação global, em uma dinâmica acelerada,

---

⁵ Mais detalhes podem ser obtidos na obra de AUGÉ (1994); *Não-Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. 1ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

teve de se adaptar a um novo tempo, ou seja, um tempo válido para todos os diversos pontos da terra⁶.

Nessa perspectiva plural, focamos nossa discussão na formação e no fazer docente em que os profissionais (re) apropriam-se de novos significados e sentidos para suas vidas apesar de velhos problemas ainda existentes nas políticas e nas práticas do sistema educacional brasileiro.

Nesse viés, como afirma Imbernón (2009):

Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem (p.35).

Vale lembrar também que os desafios diários, neste caso dos professores de línguas, são árduos, pois trabalham em diversas instituições, com diferentes públicos e metodologias, e necessitam de uma formação acadêmica na área para melhor desenvolverem-se profissionalmente e assim atuarem em ambientes diversos, como escolas regulares públicas e privadas, escolas de cursos livres e, até mesmo, aulas particulares.

No que tange à formação de profissionais de língua inglesa, Celani (1996) afirma que:

O professor do 3º milênio deve ser preparado para tomar decisões que decorram de uma visão clara do papel das línguas na educação, decisões que, certamente, exigirão grande capacidade de inovações pedagógicas que deverão fluir de várias fontes (p. 31).

Nesse percurso, o professor de inglês é graduado em Letras, às vezes também é pós-graduado, e se atualiza com diversos cursos e palestras na área, conforme as demandas das instituições e do mercado de trabalho. A busca pela formação, desenvolvimento profissional e pelos saberes, torna-se cada vez mais

---

⁶ Existem outros desafios na educação brasileira atualmente, a modernidade líquida, as linguagens líquidas e os paradigmas emergentes.

Não focaremos nossos estudos nesses fatores. Podemos encontrar mais detalhes em obras como: *Modernidade líquida* – Zigmunt Bauman, Rio de Janeiro: Zahar, 2011 e *Linguagens líquidas na era da modernidade* – Lúcia Santaella. São Paulo: Paulus, 2007.

constante na vida desses profissionais. Sendo assim, optamos pelo uso da palavra *formação* ao longo do nosso estudo, sem outros qualificativos⁷.

Imbérnon (2009), ao analisar a maioria dos estudos sobre a formação permanente do professorado⁸, aponta e observa que:

Foi passando de uma fase descritiva, com muitos textos sobre o assunto, a uma mais experimental, sobretudo pelo auge ou extensão dos centros de professores, mestres ou similares e o interesse político (ou intervencionista) sobre o tema, refletindo-se nas políticas institucionais, nas pesquisas e nas publicações. Durante os anos 80-90-2000, levaram-se a cabo centenas de programas de formação permanente do professorado, cuja análise rigorosa permitiria lançar alguns deles ao cesto de lixo, mas outros apresentam novas propostas e reflexões sobre o tema que podem ajudar a construir o futuro (p.12,13).

Para o autor, a formação permanente não se esgota apenas em cursos de extensão ou em processos de pesquisa-ação, na potencialização da autonomia, em modelos variados de professores, na criatividade da metodologia, nos projetos unidos ao contexto, enfim, como ele mesmo afirma “para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto à forma de ensinar” (IMBERNÓN, 2009, p.09).

Ainda como o autor comenta em sua obra, tudo vai depender também do contexto político e social de cada país, por exemplo, ao analisarmos a formação do professorado, cada indivíduo ocupa um lugar, em um contexto histórico e social. Sem essa separação, o professor e seu contexto de trabalho, como ele mesmo denomina, poderá implicar, ainda que de forma negativa, no desempenho das práticas formativas, ao pensarmos em inovação e mudanças.

Tardif (2002), a esse respeito, faz três breves considerações. Em primeiro lugar, reconhecer que os professores, como sujeitos do conhecimento, devem possuir a missão de reconhecerem-se a si mesmos como profissionais que possuem competências para “atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos, em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da

---

⁷ Utilizamos o dicionário eletrônico Houaiss (2009). A palavra *formação* é mais comumente utilizada nos dias atuais.

⁸ Este termo é utilizado pelo autor ao longo de seu livro: *Formação permanente do professorado: novas tendências* (2009).

educação, seus conteúdos e formas” (p.240). Em segundo lugar, se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos à sua profissão, como, além das disciplinas e conteúdos didáticos, não tratam também das questões profissionais? Ele explica que o indivíduo desenvolve melhor as suas tarefas quando aprende com o outro, e que isso também não é diferente no caso do magistério. “Somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo” (p.241). Em terceiro lugar, a formação para o ensino ainda é organizada, segundo ele, em “torno das lógicas disciplinares”, ou seja, são oferecidas aos alunos disciplinas tais como psicologia, filosofia, didática, etc., sem conexão entre si. Os alunos que assistem às aulas, baseadas nessas disciplinas, vão estagiar para “aplicar” esses conhecimentos. Quando a formação acaba, começam a trabalhar sozinhos, aprendendo na prática e constatando que “na maioria das vezes esses conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana” (p.242):

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (TARDIF, 2002, p. 242).

Para cada ambiente nós temos o mesmo professor, porém, as estratégias e os públicos são distintos, o que pode trazer um desafio ainda maior para esse profissional na sua formação docente e profissional. O uso de diferentes metodologias, a falta de formação e capacitação e até mesmo as frustrações e os conflitos podem criar barreiras para que o docente consiga desenvolver suas habilidades profissionais e refletir sobre os saberes necessários em cada ambiente de trabalho e público.

Como lembra Tardif (2002):

[...] Todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino-aprendizagem. Assim como não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino-aprendizagem sem pedagogia, sem reflexão pedagógica. Essa simples constatação permite invalidar a crença de certos professores (principalmente na universidade!) que pensam não estarem fazendo uso da pedagogia simplesmente porque retomam rotinas repetidas há séculos. Uma pedagogia antiga e tão usada que parece natural não deixa de ser uma pedagogia no sentido instrumental do termo (p.119).

Essas tarefas podem ser, em muitos casos, difíceis de lidar no dia a dia, porque os professores de inglês utilizam livros didáticos diferenciados nas escolas em geral, mas necessitam compreender que “a tarefa do professor consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la” (TARDIF, 2002, p.120). Segundo o autor, conhecer bem a disciplina é uma condição necessária do trabalho pedagógico eficaz.

Podemos encontrar esse exemplo nas considerações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira (PCN-LE) - (1998):

Tradicionalmente, pensava-se que seria suficiente que o professor fosse exposto a princípios para que sua prática mudasse imediatamente ao abraçar uma nova proposta. Hoje em dia, contudo, sabe-se que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a pesquisa indica que, embora os professores frequentemente compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores (p.91).

Contreras (2002) define isso como um processo de proletarização, ou seja, o professor está sofrendo “uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária” (p.33).

Sabemos que os percalços da educação brasileira já vêm nos acompanhando há muitos anos. Pesquisas realizadas na formação inicial têm mostrado “um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas e pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente” (PICONEZ, 1991; PIMENTA 1994; LEITE, 1995 apud PIMENTA, 2002).

Mudanças políticas, sociais e financeiras, muitas vezes, prejudicam ainda mais as tomadas de decisões nas escolas. Regras, ações, tipo de clientela, pais e/ou responsáveis, gestores, localização, a própria instituição em si, municipal, estadual ou particular, já se constituem em pontos-chave para a diferenciação de condutas, regras e projetos políticos pedagógicos para professores, alunos e gestores. Isso vem de encontro às ideias de NÓVOA (1998) nas quais a racionalização técnica do trabalho professoral em vários níveis, seja ela em avaliação, currículo, dentre outras, a partir de uma perspectiva cientificista elaborada no seio das agências governamentais e das universidades, ainda obedecem a esse padrão em diversos países.

No que se refere à formação, Pimenta (2002) comenta que:

A prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos (p.16).

Ao analisarmos essa leitura de Pimenta (2002) pensamos na importância da junção da teoria e da prática no que se refere aos cursos de formação de professores. Não basta pensarmos na quantidade de cursos oferecidos por instituições, o importante é implementar formatos de cursos de qualidade, trazendo assim avanços significativos nos cursos de formação, e refletindo-os nas tarefas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Quanto à formação do professor de inglês, o que encontramos em pesquisas (CELANI, 1984a, 1984b, MOITA LOPES, 1996) são modelos de formação ainda existentes nos cursos de Letras que se apoiam na racionalidade técnica (SCHON, 1988). Nessa linha de raciocínio, Pérez Gómez (1992) comenta que “o professor é geralmente entendido como um técnico especializado que aplica regras que derivam do conhecimento científico, sistemático e normatizado” (p.98).

Portanto, se a formação docente e profissional, a atualização para acompanhar os desafios educacionais da atualidade e o desenvolvimento profissional desse professor são assuntos abordados em pesquisas e temas de obras da área da educação e da Linguística, realizar uma pesquisa sobre o professor de idiomas que atua em diferentes ambientes de ensino se torna algo

relevante. A partir do momento em que os docentes atuam nas escolas regulares públicas e/ou privadas concomitantemente, inúmeras redes de escolas de idiomas atraem esses mesmos profissionais. A reflexão sobre o significado da *profissionalidade* docente, da formação e do desenvolvimento profissional dos alunos-professores dessa pesquisa do curso de pós-graduação na área de LI, torna-se necessária. No pensamento de Celani:

Quem é responsável pela formação docente precisa conscientizar de que o professor deve ser educado para lidar com as tensões éticas e os desafios que encontrará ao longo da profissão. Isso pode ser feito por meio de um processo colaborativo de ressignificações de práticas pedagógicas e de identidades profissionais. Pesquisas que tragam conhecimento sobre como se dá a aprendizagem do professor e também do formador são de extrema urgência (2009, p.11).

Discutir o profissional de línguas que necessita enfrentar públicos e metodologias tão diferentes pode ser uma oportunidade que auxilie esse professor a compreender tais desafios. Portanto, a partir desta realidade, pretendemos realizar essa discussão por meio da análise da atuação profissional e acadêmica desses alunos-professores do curso de Especialização em Língua Inglesa de uma instituição confessional.

Ao revisitarmos o registro memorial, pensamos que a educação continuada tornou-se, e ainda é, algo urgente nas escolas brasileiras. Não somente isso, mas a formação dos educadores em geral. Os professores de inglês, por muitas vezes, têm que estender a sua jornada de trabalho, nos três períodos, para dar conta de suas obrigações como cidadãos. Muitos não conseguem custear alguns cursos de extensão e, sem bolsa de estudos, acabam por desistir. Nóvoa (1992), não compartilha dessa ideia ao afirmar que “a formação não se constrói por acumulação (cursos, conhecimentos, técnicas), mas de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 25).

As inúmeras tarefas diárias, correção e elaboração de provas, preparação de aulas, correção das tarefas entregues pelos alunos, reuniões pedagógicas, reuniões com os pais e/ou responsáveis, ou ainda, “levar o trabalho para casa” desgastam ainda mais esses profissionais, já tão desvalorizados pela nossa sociedade:

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva [...] de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (NÓVOA, 1995, p.28).

Diante disso, acreditamos que todo professor, principalmente o de inglês, deva se autoanalisar, olhando para si mesmo, como alguém que se indaga e pesquisa, assim como nas palavras de Cavalcanti (1999):

Como pesquisadores não estamos geralmente abertos às opiniões dos pesquisados quando o pesquisado é o outro. Quando começamos a examinar nossas próprias práticas, podemos detectar contradições entre o que dizemos e o que fazemos. E essas contradições são iluminadoras (p.181).

Esse olhar indagador e reflexivo sobre a sua própria prática o ajudará no engajamento da sua formação contínua, Celani (2009) comenta que:

Embora a história da formação inicial e continuada de professores em geral e de professores de línguas em particular, no Brasil, não seja muito longa, em comparação à de outros contextos, relatos e discussões de pesquisas relativas à educação de professores, tanto inicial quanto continuada, tem se tornado cada vez mais frequentes no âmbito acadêmico. É um sinal dos mais auspiciosos do robustecimento de área das mais carentes no cenário da educação nacional, embora dela mesma dependa grande parte do que vai resultar em ações de sala de aula no processo educativo e, em última instância, em aprendizagem (p. 9).

Entretanto, a realidade acarretou mudanças consideráveis ao longo desses anos no perfil de educadores, reforçadas pelos pensamentos de Imbernón (2011) de que os professores estão assumindo responsabilidades educativas que corresponderiam a outros agentes de socialização. Esses fatores não somente acarretam, mas dificultam a valorização da profissão docente, assunto que é abordado em salas de professores nas escolas. Os professores queixam-se de alunos desinteressados pelas aulas, da falta de respeito, do uso de aparelhos eletrônicos nas salas de aula, do “descaso” com a maioria das disciplinas, enfim, uma série de fatores que tornam ainda mais difícil não somente o contexto escolar atual, mas também o político, econômico e sócio-histórico do nosso país. Para Imbernón (2009):

A reestruturação moral, intelectual e profissional do professorado passa pela recuperação por parte do professorado do controle sobre seu processo de trabalho (incluindo a formação), desvalorização em consequência da grande fragmentação curricular, produto do neotecnocratismo das últimas reformas do século XX, das políticas reformistas precipitadas, do poder introduzido nos estabelecimentos escolares como mecanismo de decisão e não de relação, do isolamento obrigatório do professorado, da rotinização cansativa, da homogeneidade prática, da mecanização trabalhista etc. (p.36-37).

Outra dificuldade da profissionalização docente do professor de inglês, segundo Celani (1984), acontece na sala de aula, principalmente aos iniciantes, recém-saídos da Universidade, pelo choque de realidade, pois eles estarão, segundo ela, inseridos na realidade da sala de aula, sendo que os alunos já foram expostos pelas teorias de aprendizagem “mal digeridas” pelo simples repasse de técnicas de ensino, mas em um ambiente vivido por eles de reflexão e da função da natureza social do trabalho. Essa formação tecnicista, sem que os professores de inglês procurem pelo entendimento da sua elaboração, a aceitação de métodos, práticas e abordagens, que se instaurou no Brasil e é inadequada aos nossos contextos educacionais é muito bem retratada por Moita Lopes (1996):

A visão dogmática da formação do professor de línguas envolve, basicamente, treinamento no uso de técnicas de ensino que são tomadas como a última palavra sobre o ensino de línguas, e que deverão ser usadas pelo professor em sala de aula exatamente da forma recomendada por manuais de ensino ou pelo professor formador, como se fosse possível. A sala de aula é, então, o lugar de utilizar este conhecimento já pronto sobre o processo de ensino desenvolvido por um pesquisador que, na maior parte das vezes, nada sabe sobre o contexto de ensino em que este conhecimento será usado (p.181).

Como vemos, diante das pesquisas e estudos ligados ao assunto, é necessário buscar alternativas para construir projetos na área educativa, mas que também orientem as práticas pedagógicas, em especial, do professor de inglês.

Em meio a esses questionamentos, como professores de inglês e pesquisadores, sentimos a necessidade de entender como se constitui a formação docente e o desenvolvimento profissional desses profissionais de línguas.

Ao refletirmos sobre esses fatores, ingressamos no Programa de Mestrado em Educação, tendo como objetivo principal investigar os desafios da formação docente e profissional dos alunos-professores de um curso de Especialização em LI

que já atuam como professores de inglês. Consideramos essas discussões importantes, pois a conexão da teoria e da prática na vida acadêmica e profissional desses professores torna-se indispensável.

Para o embasamento teórico foram utilizadas as obras de Celani (1984, 1988, 1997, 2001, 2009), que discutem a formação dos professores de inglês, pelo fato dessa estudiosa possuir participação ativa no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada da PUC de São Paulo, e ser uma das pessoas responsáveis pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira, na PUC de São Paulo, muito tem a contribuir com suas pesquisas em estudos da linguagem, no aprimoramento da formação profissional (reflexão) e na importância do exercício da cidadania. Sobre o programa para formação de professores, Celani (2002) explica que:

A educação contínua não pode ser vista em termos apenas de produtos – resultado de cursos, por exemplo, mas sim deve-se ser entendida em termos de um processo que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, a medida que caminha em sua tarefa de educador. É uma forma de educação que não tendo data fixa para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando conseqüentemente a ideia de um produto acabado – por exemplo, a dominar uma certa técnica, em um momento ou período determinados (p.22).

Para contemplar a importância da formação dos educadores, Nóvoa (1992 e 1999) sugere em suas narrativas e histórias de vida de professores um estudo da personalidade, ou seja, as dimensões pessoais dos sujeitos com a sua profissionalidade. Para ele, o professor, enquanto ser humano, contribui na sua própria formação profissional. Tardif (2002), com suas contribuições sobre os saberes docentes e formação profissional, aponta que “o objeto de trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano” (p.266). Imbernón (2009, 2011) contribui com suas teorizações sobre a formação docente, permanente e profissional do professorado.

A partir dessas reflexões, o presente estudo teve como objetivo investigar a percepção dos alunos-professores do curso de Especialização em Língua Inglesa de uma Universidade particular do Grande ABC, sobre sua atuação profissional e

motivações para a valorização de um curso de especialização. Para tanto, apresentamos as seguintes questões norteadoras da pesquisa:

- Como alunos de pós-graduação e já exercendo a profissão docente, qual o significado dado por eles à sua profissionalidade?
- Como essa dupla identidade, aluno-professor pode contribuir para a sua formação profissional?
- Quais saberes docentes são necessários aos profissionais em Língua Inglesa diante de público e instituições distintas?

Para discutir isto, o trabalho está estruturado em 4 capítulos.

O primeiro capítulo é constituído sincronicamente pela discussão sobre a influência do idioma na educação brasileira e com a formação do professor.

O segundo capítulo é constituído pelo desenvolvimento profissional e os saberes docentes focados nas especificidades dos professores de LI.

O terceiro capítulo é constituído por um breve histórico do curso de Especialização em Língua Inglesa e apresenta o desenvolvimento metodológico da investigação, os caminhos para a construção da pesquisa, suas características, o perfil e a análise parcial do referido material. A pesquisa foi desenvolvida em duas fases, com a elaboração de dois questionários com questões abertas.

O quarto capítulo é constituído pela compilação das análises e o seu fechamento. Os dados foram devidamente analisados pelas referências da análise de conteúdo de Bardin (2009) e Franco (2008).

Nas considerações finais, retomamos pontos importantes do percurso neste estudo, bem como as reflexões sobre os principais achados.

Cabe ainda ressaltar que, embora este tema ainda seja discutido pela literatura, está longe de ser esgotado. Esperamos, com esta pesquisa, poder apontar dados relevantes do desenvolvimento profissional e da formação dos sujeitos, além de contribuir com debates institucionais e acadêmicos sobre o assunto.

1 TENDÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: PERSPECTIVAS PLURAIS

1.1 A influência do idioma Inglês na educação brasileira: algumas observações

Muito temos lido e estudado sobre a aprendizagem de uma segunda língua no Brasil, dada pela sua necessidade, pela globalização, pela situação econômica e política do país, pela inserção na sociedade, pelo mercado de trabalho, pela ascensão social e até mesmo, por não dizer, grandes eventos esportivos que acabam por tomar conta de uma nação toda, principalmente se um dos objetivos é trazer estrangeiros para o nosso país, como foi o caso da Copa do Mundo sediada em diversas cidades brasileiras em 2014.

A expansão da língua no Brasil fortificou-se, realmente, nos anos 30 com o prognóstico da Segunda Guerra Mundial. Diante da saturação de produtos no mercado interno inglês, muitas pessoas tomaram a decisão de ir para o chamado Novo Mundo, povoando assim outros países - os Estados Unidos, o Canadá e a Austrália.

O idioma foi se espalhando ao redor do mundo a partir da Segunda Guerra Mundial. Os Estados Unidos, libertos das colônias inglesas, passaram a influenciar não só culturalmente, mas também economicamente os demais povos, posicionando o inglês como a língua mais influente utilizada em comunicações internacionais.

No ano de 1931, uma mudança feita por Francisco Campos modificou o ensino de línguas estrangeiras, diminuindo-se a quantidade de horas para o latim e priorizando-se as línguas modernas. Isso também ocorreu com o ensino de idiomas, conforme afirma Leffa (1999):

Introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas, principalmente, quanto à metodologia de ensino. Em termos de conteúdo, foi dada mais ênfase às línguas modernas, não por um acréscimo em sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim. A grande mudança, porém, foi em termos de metodologia. Pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua por meio da própria língua (p.5).

O método direto era centrado na oralidade. Acreditava-se que o pensamento do aluno deveria ser construído na língua alvo, por isso os professores evitavam a tradução. Para que o aluno falasse, o professor usava diálogos situacionais, praticava a gramática indutivamente e a repetição (*drills*) era trabalhada constantemente para assim reforçar a internalização da língua.

Concomitantemente surgiram os primeiros cursos livres no país, trazidos pela renomada escola de idiomas Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, fundada no Rio de Janeiro em 1934 e, logo após, em São Paulo. Em 1938 foi criado o Instituto Binacional União Cultural Brasil - Estados Unidos, na cidade de São Paulo, fortalecendo ainda mais a americanização linguística e cultural aos brasileiros que já trabalhavam nas indústrias estrangeiras utilizando o idioma.

Mais tarde, em 1942, na Era Vargas, a reforma Capanema, como ficou conhecida, dividiu o ensino em dois ciclos: o ginásio, então com duração de três anos, foi dividido em clássico e científico. No clássico estudavam-se as línguas com carga horária reduzida, e no científico as ciências eram priorizadas devido ao seu prestígio.

Em 1961 foi criada a LDB – Lei de Diretrizes e Base Nacional, mudando o ginásio e o científico até então estabelecidos para 1º e 2º graus. A lei contempla que o ensino de línguas seja parcialmente obrigatório no 1º grau. Em 1971 ocorre uma nova mudança na LDB reduzindo o ensino para 11 anos, ou seja, oito anos para o 1º grau e três anos para o 2º grau, e o parecer 853/71 de 12/11/71 justifica a inserção da língua estrangeira da seguinte maneira:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a "língua estrangeira moderna" e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem.

Em 1996 uma nova LDB (9394/96) é criada, permanecendo em vigor até os dias de hoje. O 1º e 2º graus foram substituídos por Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nela o Ensino Fundamental, conforme art. 26. inciso V, passa a ter obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua

estrangeira moderna, de acordo com a escolha da comunidade e dentro das possibilidades da instituição. No Ensino Médio uma língua estrangeira é obrigatória e outra é optativa, sendo essa segunda de acordo com as possibilidades de cada instituição, conforme art. 36, inciso III:

A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno.

Para complementar essa nova LDB, em 1999, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Sobre esta questão Leffa (1999) comenta que:

Os PCNS não estabelecem nenhuma metodologia específica para o ensino de línguas, porém, sugerem que de acordo com as necessidades dos estudantes brasileiros, a metodologia voltada para leitura e interpretação de textos é a ideal a ser trabalhada na sala de aula. A metodologia usada no século passado para ensinar línguas clássicas que recebeu o nome de Método Tradicional representa até hoje, o retrato do ensino de língua estrangeira nas escolas do Brasil.

Embora a Língua Inglesa ocupe um espaço importante no currículo, encontramos lacunas quanto às ações governamentais em relação ao ensino de idiomas nos projetos pedagógicos:

[...] a necessidade de um processo longo e continuado, conjugado estreitamente com a prática de sala de aula, no qual a transmissão de conhecimento ocupa posição de menor destaque, privilegiando-se o desenvolvimento de um processo reflexivo que fatalmente exigirá mudanças em representações, crenças e práticas. (CELANI, 2002, p.23).

Paiva (1997) também compartilha dessa ideia ao refletir sobre uma ausência de avaliação adequada quanto à seleção de novos professores de Inglês, nas escolas públicas, ao realizarem concursos públicos em diversos municípios. O comentário do autor é de que as provas didáticas foram abolidas, e hoje o que temos são as de múltipla escolha, em alguns casos há uma redação, mas ignora-se o desempenho oral.

Em seu estudo, sobre formação inicial do professor de inglês na Universidade de São Paulo, Ferro (1998) afirma que esse tipo de formação parece “prestar-se à manutenção de formas burocráticas e rotineiras, nas quais impera o ‘ensinar’ para o ‘saber-fazer’ e nas quais nenhum dos polos (formador e aprendiz) interage para o seu desenvolvimento profissional” (p.160).

Essa formação não prepara o futuro professor de inglês em situações de rotina escolar dada a sua totalidade. Isso gera e acaba por exigir um profissional mais reflexivo e menos tecnicista, o que vem de encontro aos estudos de Celani (1996, 2000), Pérez Gómez (1992) e Moita Lopes (1996).

Nessa moldura crítica, podemos observar nos PCNs (1998) para o Ensino Fundamental que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral”, corroborado em outro trecho do documento:

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. (...) Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LES no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes (p.20).

Nessa mesma linha de pensamento, ao colocar em discussão a importância do idioma, muito foi discutido sobre vários aspectos que ainda não legitimam a língua inglesa em nosso país, “mas, na prática, muito pouco é feito para que a mesma seja ensinada com sucesso, ou que o profissional responsável por seu ensino seja bem formado” (IALAGO, 2007).

Na realidade, o que encontramos nos Parâmetros educacionais, quanto ao significado social atrelado à figura do professor de inglês é que:

Se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor – e, na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que

estamos vivenciando. Não se pode transformar o que não se entende. (MOITA LOPES, 2003, p.31).

Compartilhando da mesma óptica, Celani (1984, 1991) comenta que alguns alunos do curso de Letras, ao saírem da Universidade, estão funcionalmente monolíngues, tornando-se “bloqueados” para a continuidade de aprender inglês. Sendo assim, muitos acabam desinteressados pela docência e tal fato aumenta a crença de que não se aprende inglês nas universidades, mas sim em escolas de idiomas.

Talvez o cenário descrito revele um novo paradigma na educação brasileira e, conseqüentemente, torna-se difícil para alguns docentes desvincular-se ainda de antigos modelos de formação:

O papel das Universidades no domínio da formação de professores tem-se deparado com resistências várias, nomeadamente: de setores conservadores que continuam a desconfiar a formação de professores e a recriar a constituição de um corpo profissional prestigiado e autônomo; e de setores intelectuais que sempre desvalorizam a dimensão pedagógica da formação de professores e a componente profissional da ação universitária (NÓVOA, 1992, p.21).

Esse cenário de paradigmas emergentes da atualidade determina as concepções que os professores apresentam sobre a visão da comunidade humana, da sociedade e do mundo, bem como a própria prática pedagógica que é desenvolvida em sala de aula. Até meados do século XX, a formação de professores era denominada “capacitação” ou “treinamento”. Logo após esse período começou-se a utilização da palavra “reciclagem”. Nos últimos 30 anos, passou-se a utilizar as palavras “cursos” ou “palestras” pela denotação de serem algo “rápido”, uma vez que constituem a transmissão de informações. Vale lembrar também que desde o final do século XX que o termo *formação* tem sido amplamente utilizado. No início do século XXI o paradigma emergente também aparece com outras denominações, *inovador* ou *da complexidade* (MORIN, 2001). Com isso começa a “surgir” uma nova concepção de mundo, de sociedade e de homem. Diante desse fato, inicia-se então um novo modelo de formação de professores, com processos de qualificação continuada, que abordem uma visão transformadora, crítica e contínua. Essa nova visão, de acordo com o autor, propõe a rearticulação entre as partes, o que provoca a necessidade de religação entre espírito e corpo, homem e mundo, ciência e fé,

sujeito e objeto, razão e emoção, espírito e matéria, entre outras dualidades. Esse movimento ainda incita uma tendência de superação da abordagem conservadora para dar lugar a uma formação de professores que leve a uma nova maneira de aprender, investigar e ensinar. Como denomina Nóvoa (1991), “refletir *na* e *para* a ação”.

Para tal, não só Nóvoa, mas também outros pesquisadores como Tardif (2002) e Imbernón (2009, 2011), se dedicam ao estudo da formação de professores e seus saberes docentes e, com isso, suas aspirações continuarão sendo compartilhadas neste capítulo.

1.2. Formação permanente do professor de língua inglesa: contexto e horizontes

Ao introduzirmos o tema sobre a formação continuada do profissional de língua inglesa, foco desta pesquisa, um breve levantamento histórico do curso de Letras se faz necessário para melhor compreendermos todo o percurso desse profissional até a atualidade.

No ano de 1962, foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação o parecer 283 propondo o currículo mínimo para os Cursos de Letras, formados por uma parte comum e outra diversificada em duas possibilidades de habilitação – somente Português, ou Português e uma Língua Estrangeira clássica ou moderna.

O currículo, de acordo com o art. 1º, era composto por oito matérias, sendo cinco obrigatórias: Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Latina e Linguística, e três optativas: Cultura Brasileira, Teoria da Literatura, uma Língua Estrangeira Moderna, uma Literatura correspondente à Língua Estrangeira escolhida ou Literatura Latina, Filologia Românica, Língua Grega ou Literatura Grega:

Nenhuma referência explícita é feita à didática especial de LE, e, até hoje, há um número significativo de Faculdades de Letras no país, cuja formação do professor de LE fica a cargo de um pedagogo sem formação em LE e sem familiaridade com conceitos da linguística e da linguística aplicada, fundamentais para se refletir sobre o ensino de línguas. Esse fosso que se estabeleceu entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas é um dos fatores que geram a precariedade da formação de professores de língua nos cursos de Letras no país (PAIVA, 2003).

Hoje em dia ainda há universidades espalhadas ao longo do país que provavelmente não investem em seus profissionais, tendo então uma conduta somente “administrativa”, pensando nos alunos como “seus clientes”, e nos professores como sendo trabalhadores de uma “classe operária”.

No entanto, Universidades renomadas que se preocupam com a formação dos futuros professores, incluem em seus conteúdos curriculares disciplinas voltadas à didática do ensino da LI desde o início do curso⁹.

Em seus estudos, Paiva (2003) também pontua que tanto na LDB/1961 quanto na lei 5692/1971, não estando entre as disciplinas obrigatórias, o ensino da Língua Inglesa provocou uma alta procura pelos cursos livres e uma intensificação da crença de que somente neles o aprendizado seria possível.

Em 1969 uma nova mudança determinou a inserção de matérias pedagógicas: Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da adolescência e aprendizagem), Didática, e Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau. Essa mudança também definiu a obrigatoriedade da Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado a desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade. Com a preocupação da qualidade das licenciaturas, o MEC instituiu uma comissão para discutir a formação do professor. Após vários debates, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em 18 de fevereiro de 2002, a Resolução nº 1, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de Licenciatura Plena. Em 19 de fevereiro de 2002 foi aprovada a Resolução nº 2, que instituiu a duração e a carga horária desses cursos. A Resolução nº 1 determinou a carga horária das licenciaturas em 2800 horas, sendo 400h de prática; 400h de estágio curricular supervisionado; 1800h de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200h para outras formas de atividades acadêmico-

---

⁹ A pesquisadora compartilha dessa informação, pois ao cursar Letras no ano de 2008, cursou disciplinas voltadas à didática de ensino de LI ministradas por Mestres e Doutores em Linguística Aplicada em uma Universidade Particular na cidade de São Bernardo do Campo. Em uma das disciplinas, após a pesquisa de campo (elaboração de questionário), tivemos a oportunidade de criar uma sequência didática em LI com a utilização de filmes. Público alvo: alunos do Ensino Médio de escolas públicas das cidades de Diadema, Santo André e São Bernardo do Campo, com o consentimento da gestão da escola. Os grupos apresentaram os seus trabalhos aos colegas de classe e a troca de experiências com a professora foi significativa.

científico-culturais. Em 2002 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, com base nos Pareceres CNE/CES 492/2001.

Quadro 1- Diretrizes curriculares para os cursos de Letras

Perfil dos Formandos - O objetivo do Curso de Letras é 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. 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 linguísticas e culturais. Deve 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. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.

Competências e Habilidades - domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral 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 linguísticas 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.

Conteúdos Curriculares - Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas.

Estruturação do Curso - Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

Avaliação - A avaliação a ser implementada pelo colegiado do curso de Letras deve constituir processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo, devendo pautar-se: pela coerência das atividades quanto à concepção e aos objetivos do projeto pedagógico e quanto ao perfil do profissional formado pelo curso de Letras; pela validação das atividades acadêmicas por colegiados competentes; pela orientação acadêmica individualizada; pela adoção de instrumentos variados de avaliação interna; pela disposição permanente de participar de avaliação externa.

Fonte: Parecer CNE/CES 491/2001.

Diante desses fatos, encontramos aspectos relevantes trazidos por autores em Língua Inglesa: Almeida Filho (2006), Moita Lopes (2003) e Paiva (2003).

Ainda sobre a qualidade das Licenciaturas, existe uma “intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares visto

que seu ensino não produz resultados satisfatórios” (PAIVA, 2003, p.56). As dificuldades tornam-se ainda maiores aos estudantes ou recém-formados, pois, na visão de Almeida Filho (2006), o professor de inglês necessita articular competências por ele denominadas *implícita*, *linguístico-comunicativa*, *teórica* e *profissional*, quando da sua atuação profissional como sendo “um construto teórico que se compõe de bases de conhecimentos informais (crenças), de capacidade de ação e deliberação sobre como agir na sala de aula” (p.11).

Para esse autor, a bagagem de conhecimentos que o professor possui, tais como convicções e crenças, deve estar atrelada ao modo de ensinar, e então, por consequência, ele desenvolverá melhor sua competência profissional. Na verdade, em sua visão, o professor carrega traços característicos de sua própria personalidade, suas vivências como estudioso da área, trazendo-as consigo para a sala de aula de Língua Inglesa, podendo assim dividir esses momentos tão culturalmente ricos com seus alunos.

Para Moita Lopes a esfera do significado social está atrelada ao professor de inglês:

Se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor – e, na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Não se pode transformar o que não se entende. Sem a compreensão do que se vive, não há vida política (MOITA LOPES, 2003, p.31).

Consequentemente, ao mesmo tempo em que o indivíduo internaliza esses processos, transforma-os e intervém em seu meio, ou seja, é na relação que o indivíduo constrói seu meio. Por isso, o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa deve seguir esses princípios. Assim, na opinião de Celani (1997), esses processos devem estar unidos à função social da LE na construção da cidadania e como parte da formação global do ser humano.

No tocante à formação inicial, Volpi (2001), em um dos seus artigos, levanta uma questão: “a quem compete a formação de professores de língua estrangeira?”:

[...] formação bem articulada de professores de língua estrangeira: concreta, prática, adequada às necessidades de atuação dos docentes e que permita a integração dos conhecimentos teóricos com a prática, possibilitando ao

futuro professor a realização de seu trabalho com segurança e competência (LLOBERA 1993, p.139; apud VOLPI 2001, p.130) (Meu Grifo).

Além disso, a pesquisadora também aponta investigações acerca dos currículos e/ou programas que preparam os futuros docentes aptos às salas de aula, que igualmente são “currículos atomizados, excessivamente teóricos e distanciados da realidade” (p.130). Ademais, comenta que esses currículos não atendem às necessidades dos futuros docentes, gerando sentimentos frustrados e inseguranças aos que ainda vão enfrentar as dificuldades das salas de aula.

Nessa perspectiva, muitos destes profissionais acabam por não terem a oportunidade de obter uma formação acadêmica na área por vários fatores: problemas econômicos e sociais, falta de tempo para a dedicação a uma graduação, problemas pessoais, dentre outros. Com isso trabalham somente com aulas particulares ou em escolas de idiomas, cujas necessidades sejam atender aos seus “clientes” com professores linguisticamente qualificados, com ou sem vivência no exterior, mas que não necessitam da graduação em Letras – Licenciatura Plena para se tornarem professores. Segundo Rodrigues (2004) “aliada a um processo histórico de construção e desconstrução identitária, existe ainda a crença de que só se aprende inglês fora do país ou em escolas especializadas” (p.144).

Possivelmente o sucesso dos cursos livres, como a diferenciação da metodologia utilizada, teria uma forte razão para as concepções que foram levantadas acima¹⁰.

Ao comentar sobre os PCNs de Língua Estrangeira, Almeida Filho (2003) relata que, ao longo do tempo, o papel do formador de Língua Inglesa tem “tacitamente” deixado de existir nas escolas regulares e sido inserido aos cursos livres. Assim, quando o indivíduo deseja, ou tem necessidade de aprender a língua,

---

¹⁰ As escolas de cursos livres trabalham com material didático próprio ou importam de editoras internacionais. Utiliza-se de aparatos tecnológicos e recursos didáticos visuais. Desenvolvem as quatro habilidades em sala de aula - oral, auditiva, escrita e leitura, geralmente possuem grupos reduzidos de alunos, ou alunos *vip*, e os professores recebem constantes treinamentos com relação às mudanças no ensino-aprendizagem. Em escolas maiores, normalmente, o desenvolvimento pedagógico-didático dos professores é constantemente colocado “à prova” diante de observações de aulas feitas pela coordenação pedagógica a fim de assegurar o bom andamento das práticas, conforme estudos realizados por Fernandes (2010).

matricula-se nesses cursos pois, em suas palavras, afirma que não espera que a escola média cumpra esse papel.

lalago (2007), em suas pesquisas, aponta que:

A educação formal, entretanto, ainda apresenta professores com pouco domínio oral da língua, material didático inadequado e carga horária reduzida, entre outros fatores que inviabilizam a aprendizagem da habilidade oral, tão valorizada para o mercado de trabalho. O ensino de língua estrangeira permanece centrado na leitura, no vocabulário e na gramática de textos, os quais muitas vezes estão distantes da realidade e da necessidade dos alunos (p.44).

De certo modo essa diferenciação e rotulação que se instaurou no Brasil de que só aprendemos uma língua estrangeira em escolas “especializadas” nos faz acreditar em lacunas na metodologia de ensino, na falta de aparatos tecnológicos e nas classes numerosas em muitas das escolas regulares, sejam elas públicas ou privadas.

Pensando nisso, Imbernón (2011) nos convida a pensar que:

É necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo (p. 69) (Meu Grifo).

A esse respeito recorreremos às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN-EM) do ano de 2006, na qual estudos e pesquisas de Paiva (2005) apontam para a diferenciação dos objetivos das escolas regulares e de idiomas. Nesse documento, a autora comenta que a escola regular concentra-se “no ensino apenas linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira” (p.90) e a preocupação recai sobre o conteúdo que se propõe a ensinar, e não sobre os aspectos culturais, sociais, políticos e ideológicos da língua.

Outro aspecto relevante do documento é o ensino da LE para a compreensão do conceito de cidadania. Esse entendimento do que é ser “cidadão” envolve compreender o lugar/a posição que o indivíduo/aluno ocupa na sociedade. Nos estudos de (VAN EK; TRIM, 1984, apud OCN-EM, 2006, pg. 92) uma das aprendizagens da LI consiste em:

Entender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Com isso, é importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.), em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes.

Portanto, diante dessa visão, o que podemos concluir é que a aprendizagem de uma LE vai além das expectativas linguísticas e comunicativas. O documento também discute aspectos ligados à exclusão no ensino em face aos valores “globalizantes” e a inclusão aliada ao conhecimento da língua. Introduce e sugere práticas de ensino da LE por meio das teorias sobre multiletramento, multimodalidade, hipertexto e letramento. Aborda também as habilidades no Ensino Médio, a leitura, a escrita e a comunicação oral.

Retomamos o assunto com relação às exigências que foram impostas pelas escolas, essas fazem com que o profissional de Língua Inglesa, que cursou ou não Letras, procure ampliar ainda mais os seus horizontes acadêmicos em *workshops*, palestras, capacitação, treinamentos, cursos preparatórios para certificados de proficiência internacional (FCE, CAE, CPE, TOEFL, TOEIC, TKT)¹¹.

Na verdade, como esses exames suscitam uma formação docente mais sólida em termos de línguas, muitas vezes os alunos são aprovados nos exames, e os professores de inglês não. Talvez seja uma questão emergente discutir a capacidade que os alunos de LI possuem hoje em dia para a realização desses exames internacionais, pois estão constantemente expostos ao idioma porque utilizam aparelhos tecnológicos e viajam com frequência. Por outro lado, as escolas já estão “provocando” os professores a realizar os exames. Outro entrave é para

---

¹¹ FCE (*First Certificate in English*)- Certificado em nível de inglês intermediário pela Universidade de Cambridge. CAE (*Certificate in Advanced English*)-Certificado em nível de inglês avançado pela Universidade de Cambridge. CPE (*Certificate of Proficiency English*) – Certificado em nível proficiente de inglês pela Universidade de Cambridge. TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) – Exame de inglês como Língua Estrangeira - Exame norte-americano para ingressantes em universidades americanas e/ou canadenses. TOEIC (*Test of English for International Communication*) – Certificado voltado ao mercado de trabalho. TKT – (*Teaching Knowledge Test*) – Certificado de conhecimentos da língua para professores de inglês.

aqueles que somente possuem a formação em Universidades e que, não possuindo um domínio mais sólido do conteúdo, dificilmente têm sucesso na realização desses exames internacionais.

Outra questão que se torna relevante discutirmos na atualidade são sistemas de ensino que adotam em seus currículos, neste caso o Ensino Médio, uma dupla certificação. O indivíduo pode ter uma formação profissional (curso técnico) que é articulada com a faculdade em um só curso. Isso significa conquistar dois diplomas num percurso de formação mais curto (de 3 a 2 anos e meio, dependendo do curso). Esta concepção segue as tendências dos países desenvolvidos¹².

Seguindo ainda as tendências da atualidade, a formação em Pedagogia exige também a fluência da LI para poder trabalhar com crianças da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II em renomadas escolas bilíngues.

No Brasil, para os professores da rede pública de ensino, encontramos programas de incentivo à formação continuada de professores de inglês com parcerias da Associação Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo (ABCI) juntamente com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) incentivando os professores a participarem do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) coordenados pela professora e estudiosa da área de Linguística Aplicada, Maria Antonieta Alba Celani¹³. Na visão de Celani (2009) a função destes programas é de preparar o

---

¹² Encontramos um único colégio no ABC que está autorizado por uma Universidade do Texas a oferecer o *High School* aos alunos. Informações retiradas do site: www.portal.singular.com.br. O aluno do Colégio Singular conclui ao mesmo tempo o Ensino Médio junto com o *High School* e receberá os 2 diplomas - o do Singular e o do *Texas Tech University High School*. Este diploma é reconhecido pelo governo americano e aceito em todas as universidades americanas. O aluno deverá ser aprovado no processo seletivo, pois as aulas são ministradas por professores de língua nativa inglesa. São 510 aulas, no mínimo, distribuídas ao longo do programa de 3 anos. Algumas das matérias voltadas ao mundo globalizado: *Public Speech* (Comunicação em Público), *Economics* (Economia), *Government* (Governo) e *English* (Inglês).

¹³ O *Teacher's Links* tem origem na ação conjunta iniciada em 1995, pela PUC-SP e a Associação Cultura Inglesa São Paulo, para oferecer um programa de educação continuada aos professores de inglês da rede pública de São Paulo, sob a denominação *Reflexão sobre a Ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando*.

Diante do sucesso do *Reflexão sobre a Ação* junto aos professores da cidade de São Paulo e cidades vizinhas, e mediante interesse da Associação Cultura Inglesa São Paulo em atender uma demanda de professores do interior por um programa de formação, em 1998 foram concebidos e implementados os materiais da primeira fase (1998-2004). Durante essa primeira fase, 460 professores participaram do curso.

Em 2006, com uma nova equipe, e após uma profunda revisão de estrutura, carga horária e conteúdos, o curso foi relançado na modalidade Aperfeiçoamento, dirigido a professores de inglês de

professor para olhar criticamente e atuar como pesquisador de sua própria prática, por meio da reflexão.

A CAPES também coordena o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA (PDPI), em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos no Brasil e a Comissão para o Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos da América e o Brasil (Comissão *Fulbright*), com o apoio do Conselho Nacional e do Consed na oferta de um curso intensivo de seis semanas em uma universidade nos Estados Unidos com o objetivo de:

Fortalecer a fluência oral e escrita em inglês, compartilhar metodologias de ensino e avaliação que estimulem a participação do aluno em sala de aula, incentivar o uso de recursos on-line e outras ferramentas na formação continuada de professores e na preparação de planos de aula são alguns dos objetivos do programa. (p.1)

Segundo Carmen Moreira de Castro Neves, diretora de formação de professores da educação básica da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a intenção é de poder contribuir com o desenvolvimento profissional do professor para que este se aperfeiçoe tendo a oportunidade de vivenciar um país de língua inglesa.

Todavia, para se inscrever no curso, o professor deve atender a um dos requisitos para a candidatura, de acordo com o Edital 039/2013, artigo III, item 1.2:

Ser professor concursado com estágio probatório concluído, ou efetivado, e estar ministrando aula de língua inglesa na rede pública da educação básica no ato da inscrição e durante todo o processo de seleção e implementação da bolsa. Não serão aceitas candidaturas de professores contratados em caráter temporário¹⁴ (p.2).

---

múltiplos segmentos. Os professores da rede pública do Estado de São Paulo, atualmente, integram classes com colegas de outras instituições e continuam recebendo um subsídio da Associação Cultura Inglesa de São Paulo (p.21-22). Estas informações foram retiradas do artigo de Heloisa Collins (PUC-SP) – Formação Continuada Online para Professores de Inglês: uma experiência de integração entre docência, pesquisa e extensão como parte integrante da obra de João A. Telles, 2009, mencionada na bibliografia desta pesquisa.

¹⁴ Encontramos informações detalhadas no Site da *Fulbright*: www.fulbright.org.br.

(Explicação da autora) O professor deverá também realizar um teste de Inglês – *TOEFL ITP* (*Test of English as a Foreign Language – Institutional Testing Program*) - *on line* totalmente gratuito como um dos pré-requisitos para a candidatura. O teste é realizado em aproximadamente duas horas e consiste em três sessões: compreensão oral, expressão e estrutura, compreensão de vocabulário e leitura.

O programa ainda oferece ao candidato três modalidades de curso mediante a pontuação obtida no exame de proficiência no idioma. Há o curso de desenvolvimento de metodologias, voltado para professores com conhecimentos avançados na língua inglesa e que visam a desenvolver e/ou aprender novas metodologias de ensino-aprendizagem e cursos de aprimoramento em inglês, nos níveis Intermediário I e II, voltados para professores que necessitam melhorar habilidades específicas na língua inglesa:

Para frequentar o curso de desenvolvimento de metodologias, descrito no item 2.2.1, os candidatos deverão ter obtido uma nota igual ou superior a 550 pontos no TOEFL ITP. Para o curso de nível intermediário II, descrito no item 2.2.2, os candidatos deverão ter obtido uma nota igual ou superior a 500 pontos e igual ou inferior a 549 pontos no TOEFL ITP. Para o curso de nível intermediário I, descrito no item 2.2.2, os candidatos deverão ter obtido uma nota igual ou superior a 450 pontos e igual ou inferior a 499 pontos no TOEFL ITP. Candidatos com notas inferiores a 450 pontos não são elegíveis a participar do programa (p. 4) (Meu Grifo).

O profissional de línguas da rede estadual que se predispõe a participar desse programa¹⁵ possui em suas mãos uma tarefa instigante, pelo fato de poder reciclar o aprimoramento pedagógico, linguístico e cultural, porém árdua, pelas responsabilidades abaixo descritas nas disposições legais do Edital 039/2013:

8.1.4. Enviar projeto de trabalho, a ser implementado em escolas públicas no Brasil, aplicando os conhecimentos adquiridos, no prazo de seis meses após o retorno dos EUA para certificate@capes.gov.br;

8.1.9 É de inteira responsabilidade do candidato selecionado a articulação com a direção da escola, para garantir a não interrupção das aulas das turmas sob sua responsabilidade durante o tempo do curso. Os organizadores do programa não têm competência para interferir nos trâmites de afastamento nem planejamentos locais de aulas, considerando a autonomia administrativa e as especificidades de cada escola e rede de ensino (Meu Grifo).

---

¹⁵ Última informação do site da CAPES: Embarque para os EUA- previsão de 09 a 12 de janeiro de 2014 e retorno ao Brasil de 21 a 23 de fevereiro de 2014.

Não somente em virtude dessa situação citada acima, mas também por outras talvez frustrantes, hoje, o que podemos encontrar na maioria das escolas, sejam elas públicas e/ou privadas e de idiomas, são professores constantemente desmotivados. Como consequência, tendo a sensação cada vez maior de professores despreparados em sua própria formação inicial em faculdades de má qualidade, e ainda na existência de escassez de programas de educação continuada, Rodrigues (2003), em seus estudos, complementa que:

O cenário em que se insere a atuação dos profissionais da área de Educação em geral e, em particular, dos professores de Língua Inglesa impõe desafios e exigências para os quais grande parte dos professores, dada sua formação inicial, não se vê preparada para enfrentar (p.143).

Notamos que, se no projeto político-educacional do Governo as competências leitora e escritora, como já mencionamos, se fazem mais importantes, grande parte dos professores de inglês de escolas públicas não necessitam e também muitos deles não se sentem à vontade para praticar a oralidade com os seus alunos, pois esse não é o foco das aulas.

Todavia, há uma tendência para que essa prática seja diluída, pois já encontramos Universidades aplicando as aulas de Prática de Ensino de Língua Estrangeira (e de Língua Portuguesa) desde o primeiro ano do curso de Licenciatura em seus projetos pedagógicos, pois são fortemente estabelecidas nos cursos de Formação de Educação Básica, no Artigo 12 da Resolução CNC/CP 1/2002 para as Diretrizes Curriculares Nacionais que:

1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio e 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 (Meu Grifo).

Devido ainda às normas do próprio sistema do Governo de São Paulo junto à CENP-Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, os alunos são

“acostumados” a estudar, como já mencionado, as competências escritora e leitora, ou seja, a língua em sua forma estrutural e não situacional (em uso).

Novamente, citando Celani:

[...] a questão de se olhar menos para modelos e modismos desenvolvidos em outras partes e refletir cuidadosamente sobre a razão mesma de nosso trabalho: o aluno, aqui, o aluno brasileiro. É para ele que estamos ensinando a língua estrangeira, no Brasil. Devemos, portanto, levar em conta suas necessidades, seus desejos, o uso que poderá fazer da língua como instrumento de trabalho ou de estudo, para, a partir daí, estabelecer objetivos realistas, mais restritivos no seu âmbito, mas que levem ao sucesso e não ao fracasso, como geralmente acontece (1997, p.160) (Meu Grifo).

Compartilhando da mesma ideia, os estudos desenvolvidos em Língua Inglesa por Ialago (2007), que abordam questões ligadas às concepções do idioma inglês, nos mostram que muitos estudantes consideram as aulas de inglês, principalmente em escolas regulares, como metódicas, difíceis, cansativas e chatas, exatamente por não haver um trabalho com a oralidade, fazendo com que os alunos se sintam “perdidos” e desinteressados pelos conteúdos da matéria, tornado o trabalho ainda mais árduo para esse profissional.

Ainda em se tratando de formação inicial de professores, Moita Lopes (1995) afirma que mais do que “informação teórica, o aluno-professor precisa de formação teórica”, ou seja, ao produzir conhecimento, submeter a sua prática à crítica.

Na mesma via de reflexão, Imbernón (2011) menciona que:

A aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que é exercida, por isso é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas (p.17) (Meu Grifo).

Para o autor, a estrutura da formação inicial deve dotar o futuro professor/a não somente de conhecimentos pedagógicos, mas também de uma “bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal” (p.63), a fim

de conduzir esse profissional a assumi-la em toda a sua complexidade, ou seja, apoiando as suas ações em uma fundamentação válida, evitando a contradição de “ensinar a não ensinar”.

Tardif (2002, p.248) também reitera essa reflexão ao afirmar que os conhecimentos, por ele chamados de *profissionais*, são pragmáticos porque são voltados para a “solução de situações problemáticas concretas”, por exemplo, facilitar a aprendizagem de um aluno que está com dificuldades.

Para uma melhor compreensão de caminhos percorridos pelos professores de Língua Inglesa no seu desenvolvimento profissional, a seguir discorreremos sobre os seus saberes docentes, formação e desenvolvimento profissional.

2 A EDUCAÇÃO EM PREFIXOS: ENTRE A PROFISSIONALIZAÇÃO E A PROFISSIONALIDADE

Pretendemos discorrer neste capítulo sobre a vida profissional do professor, especificamente o de língua inglesa, sobre os seus saberes docentes que são imobilizados na prática, suas aspirações, angústias, alegrias, bem como seu desenvolvimento e formação profissional, pautados também no que a literatura atual apresenta. Para tal, utilizaremos autores que discutem a profissão docente.

A competência desejável para que esse profissional crítico amplie e tome maior dimensão e força de atuação é a “competência profissional”, que favorece “a conscientização do professor de seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.21). É por meio dela que o professor se conscientiza de sua responsabilidade social e pedagógica, e também administra seu desenvolvimento profissional de forma constante.

A partir dessa competência o professor pode reconhecer sua necessidade de desenvolvimento profissional contínuo e permanente, propondo alternativas que viabilizem uma postura consciente e reflexiva de professores de LE, da “capacidade de mobilização, avaliação de recursos e intervenção nas outras competências a partir de um conjunto de conhecimentos/concepções e a capacidade de ação e atitudes de um professor reflexivo” (ALMEIDA FILHO, 2006, p.12) na qual:

[...] as capacidades reconhecíveis de ação fundamentadas em bases de conhecimento e capacidade de tomada de decisões geralmente espontâneas e instantâneas num quadro de posições ou atitudes do professor (ALMEIDA FILHO, 2006, p.11).

Em seus estudos, Volpi (2001) alega que o profissional de línguas, na sua profissão, deverá ir mais além das regras, fatos, procedimentos e teorias pré-estabelecidas pela investigação científica.

Na visão de Leffa (2001), uma ferramenta valiosa que o professor de línguas deveria ter nas mãos é o de aprender a lidar com a essência do ser humano, e, sem esse investimento, “não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação” (p.334).

Para Imbernón (2011), a profissão já não é mais simplesmente a transmissão de conhecimento acadêmico, e sim “a motivação, a luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... e tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente” (p.14).

Nesse acento, surge uma questão: Quais seriam os modelos de professores existentes? Há quem diga que o fato de termos sido alunos anteriormente, e inspirados por modelos, ainda em mente, de ex-professores, possa nos ajudar em certa “flexibilidade” e “facilidade” para tomadas de decisões em sala de aula. Encontramos também informações em pesquisas já realizadas no século XX, nas quais Tardif (2002) aponta que o maior número de docentes ainda é representado por mulheres que se tornam professoras por influência familiar, pelo sentimento materno e protetor de mãe, que são “reforçados ainda pelos atributos de missão e vocação”.

Pensando nessas condições, seria interessante que o profissional de línguas, em seu trabalho diário, articulasse seus saberes docentes coadunando-os com suas habilidades, competências linguísticas e sua prática crítico-reflexiva (SCHON, 1983, 1987, 1992; SMYTH, 1992; ZEICHENER, 1996).

De acordo com os autores mencionados acima, o professor é visto como um ser crítico e reflexivo, capaz de organizar suas ideias, interpretá-las e reinterpretá-las constantemente, questionar-se o tempo todo, pesquisar, observar e, com isso, problematizar. Deve estar preparado para conviver com as dificuldades cotidianas, analisando as suas práticas pedagógicas em seu contexto político, social e de trabalho, para assim (re), (des) construir seus conhecimentos.

A seguir, nesse contexto de dialogicidade, aprofundaremos as discussões nos saberes e no desenvolvimento profissional desses docentes.

2.1 O saber docente do professor de língua inglesa

As obras dos estudiosos e pesquisadores Nóvoa (1987, 1995), Lessard e Tardif (1996, 2000) e Tardif (2002) também nos ajudam a melhor entender o valor do saber docente na vida do professor.

Para Tardif os professores necessitam considerar a prática cotidiana, como ele mesmo denomina, em conjunto com os outros saberes, uma vez que:

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que parece inútil ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que lhe parece importante (TARDIF, 2002, p.53).

As pesquisas desenvolvidas por Tardif (2002) sobre o saber docente indicam que:

- Os conhecimentos ligados às ciências da educação são entendidos como os *saberes da formação profissional*;
- A formação inicial e contínua do professor e os diversos campos de conhecimento, tais como a Matemática, a Literatura, o Português, etc., são os seus *saberes disciplinares*;
- Os programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos) que se formam ao longo da carreira do professor são denominados *saberes curriculares*;
- Os saberes que são constituídos em seu trabalho no cotidiano, em seu meio, e as habilidades do saber-fazer e do saber-ser, nas quais o professor nunca atua sozinho, mas sim em interação constante com os seus alunos, são chamados de *saberes experienciais*.

Podemos afirmar que todos os saberes acima mencionados são fundamentais nas relações aluno-professor, professor-aluno, professor-professor e aluno-aluno. Nóvoa (1995) complementa afirmando que o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque esses atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem. Para ele (1992)

o saber está mais articulado com a prática, sem prender-se às normas ou sistematizações.

Tardif (2002) afirma que:

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. De fato, nas sociedades atuais, assim que atingem um certo grau de desenvolvimento e de sistematização, os saberes são geralmente integrados a processos de formação institucionalizados coordenados por agentes educacionais. Por outro lado, apesar de ocupar hoje uma posição de destaque no cenário social e econômico, bem como nos meios de comunicação, a produção de novos conhecimentos é apenas uma das dimensões dos saberes e da atividade científica da pesquisa. Ela pressupõe, sempre e logicamente, um processo de formação baseado nos conhecimentos atuais: o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é reatualizado constantemente por meio dos processos de aprendizagem (p.35-36).

O processo destacado acima está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs-LE), ou seja, os alunos de LI devem utilizar nas suas aulas os conhecimentos prévios que já possuem para a realização de determinadas tarefas em sala de aula com eficácia:

Um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe. Isto quer dizer que um dos processos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender (p.32).

A escola, ainda que com todas as suas críticas, tem sido o lugar ideal para a realização do processo de ensino-aprendizagem. Em decorrência das pesquisas realizadas, leituras e experiências sociais, o professor incorpora em suas práticas docentes, de certa forma, um ou mais aspectos dos referenciais teóricos citados anteriormente, muitos dos quais são derivados de como foi educado durante sua vida escolar. Pimenta (2002) afirma que “quando os alunos chegam à Universidade, já têm saberes sobre o que é ser professor, ou seja, os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar” (p.20).

Nesse mesmo viés, saberes que extrapolam o processo de ensino-aprendizagem também são exigidos dos docentes. Necessitam, portanto, de

preparação ante o desafio de se transformarem em mediadores da situação da aprendizagem, tornando-se ainda mais criativos e provocadores do processo de construção de conhecimentos, mediados, hoje em dia, pelas TICs¹⁶. O desenvolvimento cultural da tecnologia e da mídia, trazido pelo professor, também é de suma importância nas salas de aulas de Língua Estrangeira:

Está claro que o professor brasileiro de língua estrangeira deve estar consciente dos avanços da tecnologia e do que isso poderá representar para a sua profissão. A sociedade, em geral, adotará as novas tecnologias e se moldará a elas, de acordo com as possibilidades oferecidas. A educação, e, nela o ensino de línguas, não pode ignorar as novas tendências (CELANI, 1997, p.160).

Corroborando tal discussão acerca da utilização das novas tecnologias, estudos desenvolvidos por Azevedo et al (2014) evidenciam que:

Mesmo esbarrando nas dificuldades de formação docente, não é possível ignorar a realidade da nova geração de alunos que incorpora cada vez mais a tecnologia ao seu dia a dia. Para atingir esses jovens, o professor precisa inteirar-se da sua realidade, principalmente fazendo uso de recursos que lhes são próximos. O desafio não está em conhecer os recursos tecnológicos e aprender a manuseá-los, mas recriar uma metodologia que não apenas use tais recursos como uma transposição do tradicional para o digital, mas que de fato aproveite as diversas ferramentas e construa um aprendizado em que o aluno interaja, receba e partilhe o conhecimento, saiba fazer uso da informação de maneira a construir autonomia e autoria. Assim, além de atender às necessidades de aprendizado dos alunos, a escola precisa inserir e fazer uso das TICs de forma a prepará-los também para atuar no mundo, uma vez que as TICs estão presentes em todos os lugares e segmentos da nossa vida atual, pois privar os alunos desse acesso significa limitar a sua formação e a sua atuação no mundo (p.233-234).

Por conseguinte, esse mesmo docente necessita desenvolver o processo interativo (aluno-professor) e, por muitas vezes, vencer as barreiras em suas relações que são compartilhadas com a gestão pedagógica da escola, assim garantindo uma qualidade de ensino apropriada. Imbernón (2011), por sua vez, também argumenta que:

Tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação (p.14).

---

¹⁶ Tecnologias de Informação e Comunicação.

O profissional de línguas é aquele que está não somente a serviço da instituição de trabalho (não importa qual), mas também da sociedade, identificando e trabalhando os diversos traços culturais, de cidadania, de desenvolvimento pessoal e profissional, ampliando o ensino da LI e levando o aluno a também desenvolver, ao longo de sua vida, o senso crítico e reflexivo, tão bem ressaltado nas palavras do linguista Rajagopalan (2005):

[...] o verdadeiro objetivo da inclusão da LI no currículo só pode ser o de ampliar, alargar a visão cultural do aluno, jamais substituí-la por outra. A introdução à outra cultura deve servir para enriquecer a cultura que o aluno já tem. Afinal o maior patrimônio que o aluno possui é sua própria cultura, sua identidade (p.44-45).

Esse profissional da atualidade também necessita conhecer outras concepções de vias metodológicas no ensino de línguas, como, por exemplo, o Pós-Método¹⁷. Certamente não devemos desconsiderar os métodos e abordagens existentes, mas sim abrir espaço a outras possibilidades. Em resumo, é uma maneira do professor criar, inovar, mudar, ajustar os materiais disponíveis nas aulas; para isso necessita ser mais autônomo, possuindo uma formação mais crítica e ampla na área, pois o professor deve conhecer melhor o processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Uma provável consequência da Era Pós-Método é a realização de pesquisas, por professores, nas salas de aula, a fim de analisar e compreender os processos de ensino-aprendizagem (MOITA LOPES, 1996).

Da mesma forma podemos destacar as diversas concepções sobre linguagem, ou seja, vários estudiosos do tema foram ampliando suas teorias na medida em que houve evolução da humanidade, bem como das necessidades de ensino. As concepções de linguagem se distinguem de acordo com as correntes

---

¹⁷ Explicação da autora: Refletimos o conceito de Pós Método de acordo com as leituras mencionadas neste estudo. O Pós Método é caracterizado por toda a modificação que o docente necessite fazer em relação ao meio de ensino ou à sua própria postura utilizando a teoria e o contexto que permeiam o ensino de uma língua estrangeira. Ao ser utilizado em sala de aula de Língua Inglesa, possibilita que o professor, amplie a sua aula utilizando recursos específicos para uma determinada turma ou aluno, que melhor se adequam aquela aula específica, pensando nas necessidades reais de aprendizagem desses indivíduos em determinado momento. O professor, também propicia um ambiente adequado à aprendizagem do aluno, ao abrir um espaço mais amplo ao seu próprio trabalho. Essa concepção amplia ainda mais a comunicação do aluno e do professor durante as aulas, e consegue ir além da sala de aula, lidando com questões externas do aluno, como o seu filtro afetivo, a sua condição social, que possam interferir ou não no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

epistemológicas que as sustentam, e a importância disso para o profissional de LE, em seus saberes docentes, se torna imprescindível. Uma breve reflexão acerca dos diferentes conceitos se faz necessária¹⁸.

Na visão behaviorista, a aprendizagem vem de fora para dentro e o aluno é visto como um agente passivo. O aluno aprende por meio da formação de hábitos linguísticos e do condicionamento, ou seja, memorização e repetição (Método AudioLingual). O papel do professor é central, o aluno pratica a língua, mas não a utiliza de forma autônoma e espontânea. Neste caso, o professor é o detentor do conhecimento.

Posteriormente, Jean Piaget foi um dos precursores do cognitivismo. Para o estudioso, a ênfase é dada à mente humana e não ao comportamento. Nessa concepção, o professor deixa de ser o “detentor” do conhecimento e passa a ser um facilitador da aprendizagem. O linguista Noam Chomsky também reitera essa concepção porque, segundo o autor, já nascemos biologicamente com uma estrutura cognitiva que facilita a aprendizagem. Nessa visão, o aluno não é mais um sujeito passivo, mas sim, ativo.

Ancorado nos estudos de Piaget, Vygotsky afirma que o conhecimento é adquirido por meio de interações sociais. A linguagem é vista como um produto social e é mediada pelo sujeito e o objeto, ou seja, o aluno torna-se interativo, capaz de internalizar conhecimentos e conceitos.

Na abordagem comunicativa o aluno não aprende somente questões sobre a língua, mas também como utilizá-la em diferentes contextos e com diferentes interlocutores (agente social). Tal abordagem é amparada na visão sociointeracionista, uma vez que o aluno, em uma situação de negociação, por exemplo, de comprador e vendedor em uma loja, utiliza-se de vários atos de fala para questionar, contestar, recusar e pagar. Daí a construção da competência comunicativa por meio do agir social. O objetivo é de envolver e integrar o aluno no processo de aprendizagem. O papel do professor, nesse caso, é o de definir as tarefas aos alunos e incentivá-los à resolução de problemas supostamente

---

¹⁸ Fonte de consulta: Artigo de: SCHULZ; CUSTODIO; VIAPIANA. *Concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua inglesa*. Revista PLE - Pensar Línguas Estrangeiras, Ano 1, nº 1, Março - Julho, 2012. Universidade de Caxias do Sul - RS.

encontrados, fazendo com que se comuniquem efetivamente a fim de construírem conhecimentos e desenvolverem-se na língua alvo.

Nos anos de 1980, Stephen Krashen, especialista no campo da linguística, desenvolveu uma teoria distinta entre a aquisição e a aprendizagem de uma segunda língua. Para o pesquisador, adquirimos uma língua porque possuímos uma capacidade inata para tal. Isso acontece por um processo de assimilação natural da língua por meio das interações dos indivíduos em situações reais de convívio. Um bom exemplo é quando o indivíduo mora em um país falante do idioma por um longo tempo sem ter tido nenhum conhecimento linguístico antes, mas que consegue ter a fluência na língua tão próxima quanto a sua língua materna, pois interage constantemente com os nativos, como sujeito ativo, internalizando assim o idioma. No que tange à aprendizagem, o processo torna-se consciente, o indivíduo estuda a estrutura gramatical do sistema da língua. Podemos citar, como exemplo, os licenciados em Letras que possivelmente possuem um bom conhecimento dos sistemas linguísticos do idioma, mas que apresentam dificuldades em se comunicar, porém, teoricamente, podem ensinar¹⁹.

Sabemos que ensinar uma língua estrangeira não é uma tarefa tranquila, requer um profundo conhecimento do professor de inglês sobre essas diferentes concepções a fim de provocar reflexões que o ajudem, com eficácia, em determinadas situações de sala de aula, com diferentes metodologias, e não apenas continuar sendo um mero “executor” de metodologias e um simples “reprodutor” de modismos de como ensinar, tal como afirma Moita Lopes (1996).

Voltemos o olhar para a educação em geral, na qual a questão do “saber” do professor depende de vários elementos encontrados nas histórias da profissão docente, como apontam Nóvoa (1987) e Lessard & Tardif (1996). Com isso, podemos compreender que esses saberes estão a serviço do que se encontra no universo do professor, ou seja, o que é constituído ao longo de sua carreira, o convívio com seus alunos e outros professores na escola onde trabalha e sua história de vida profissional. Esse saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes. A prática social que o professor estabelece em suas relações

---

¹⁹Maiores informações em: STEPHEN KRASHEN - *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Prentice Hall International, 1988. Os dois exemplos foram consultados em Shutz (www.sk.com.br) acesso em 10/02/2015.

cotidianas com os alunos é o que os educa e transforma. O professor é como um agente social, capaz de (re) construir conhecimentos. (TARDIF, 2002).

Contudo, tais exigências são cada vez mais impostas aos professores, que questionam em sua práxis uma aprendizagem mais significativa, interativa e autônoma, mas que ainda são debatidas à exaustão pelos fortes modelos tradicionais utilizados por alguns que ministram a mesma aula e usam os mesmos recursos, exemplos, explicações, etc.; existindo as ressalvas para muitos quanto à credibilidade da profissão docente como já ressaltamos²⁰.

Com relação às exigências, é preciso destacar que os problemas na educação estão intimamente ligados a uma má formação inicial do professorado, como apontam estudos de Gatti e Barreto (2009), Gatti, Barreto e André (2011).

Em uma dessas pesquisas, a preocupação recai sobre a pouca movimentação das escolas em parceria com as Instituições na formação de professores:

Considerando que a formação inicial em serviço continua a manter o caráter emergencial que sempre lhe foi atribuído historicamente, ainda estão por ser formuladas diretrizes amplas de formação nacional de professores que abranjam todas as instituições responsáveis pela oferta de cursos e pela sua regulação e avaliação (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p.86).

Por este viés, há uma relação cujos sentidos e dinâmicas remetem-nos ao processo de composição de possibilidades do aprender e do ensinar, do transmitir e do apropriar-se dos conhecimentos, tanto dos saberes existentes nos campos disciplinares, quanto de outros tipos de conhecimentos e saberes produzidos, selecionados e atribuídos culturalmente.

Assim, os conhecimentos não são como algo acabado, uma vez que se abrem às inúmeras possibilidades de sempre se transformar, mesmo quando impostos pelo cientificismo escolar. Obstante, exigem que os docentes optem por concepções e prioridades que irão se exprimir em propostas curriculares das

---

²⁰ Elencamos esse parágrafo com o Pensamento Complexo de Edgar Morin em sua obra: Introdução ao pensamento complexo, Porto Alegre: Sulina, 2011. Em síntese: o autor explica a necessidade de um pensamento complexo frente às sociedades plurais da contemporaneidade e às novas formas de disseminação de conhecimento. Esse pensamento alarga o saber e nos regula a um melhor entendimento sobre os nossos problemas essenciais, interligando-os, contextualizando-os e que contribui na nossa capacidade de enfrentar as incertezas. Na educação, presume-se em “mudar”, ou seja, “religar” esses saberes e assim poder afrontar as incertezas, portanto banir os pensamentos estanques ou fragmentados.

escolas, ou seja, um conduto de constituição do conhecimento como questionamento e renovação da memória cultural, que se instaura e estabelece no *como se ensina*, pois o educando necessita conhecer a realidade prática na qual ele está inserido e nela penetrar.

A questão também implica a necessidade de possibilitar, pela educação, a adequação individual de forma que se possa desenvolver e relacionar com o processo de abstrair o pensamento teórico, mas pode ir além do exercício da docência, que primeiramente é a relação que se funde entre os sujeitos socioculturais, ou seja, o professor possui um enfoque crítico, participativo e ativo na sua coletividade, a sua reflexão para a reconstrução como um sujeito sociocultural e histórico, um ser humano concreto, presente na sua própria história como um “ator”. Por outro lado, é inegável que a educação não possa ser analisada isoladamente sem considerar a sociedade-cultura envolvida, nem tampouco seu contexto histórico com todos os efeitos sobre os indivíduos.

Mas como articular os saberes docentes diante de todo esse cenário? Para que isso ocorra é necessário um trabalho articulado e criativo no que tange à criação de situações-problema em que os alunos sintam-se envolvidos (principalmente em redes públicas e privadas), pensando-se talvez no desenvolvimento de novas estratégias didáticas e propiciando um ambiente favorável à aprendizagem, a fim de que o aluno esteja à vontade e queira participar das aulas junto aos demais colegas e ao professor. A intenção aqui não é sugerir que o professor seja semelhante a uma “máquina operacional”, com inúmeras funções e exatidões, mas é como muitos se sentem perante tantas responsabilidades cotidianas que lhes são designadas, mas procurar dentro de seus limites e técnicas uma melhor “parceria” com seus alunos na perspectiva da gestão e da comunidade escolar.

Um estudo de Erineu Foerster (2002) aponta para questões de uma “parceria” entre Estado, agências formadoras e instituições contratantes para que ocorra uma valorização social do trabalho docente para as pesquisas, oferecendo suporte até mesmo aos professores de educação básica e não somente aos universitários. Isso

talvez contribua de modo significativo para solidificar os rumos da profissionalização docente²¹:

Nesse enfoque, a formação inicial e continuada de professores torna-se objeto da busca coletiva de novas alternativas organizacionais e institucionais, nas quais esses profissionais são qualificados e contratados. A base desse movimento tem como objetivo assentar a formação docente em pressupostos que consideram a atividade reflexiva do professor sobre sua formação e prática, como condições fundamentais do processo de socialização docente, enfim, da construção da identidade profissional do magistério. Desse modo a parceria é uma prática bem sucedida, na perspectiva da resolução de problemas locais na área de formação de professores... Pela literatura analisada e pela abordagem de dados, a partir das experiências da UFMT, pode-se afirmar que está em curso uma prática com sustentação interinstitucional, que aos poucos vem resultando numa certa ruptura em relação à racionalidade técnica na formação de professores na universidade. Essa constatação reforça a ideia de que a profissionalização do professor beneficia-se com um movimento de construção coletiva de novos patamares teóricos e práticos, em que os saberes da experiência passam a se constituir como eixo básico de uma nova epistemologia no processo de socialização profissional docente. A valorização curricular da prática coloca necessariamente na berlinda a tradição epistemológica significativamente longa, que tem servido de sustentação ao projeto de formação inicial dos profissionais do ensino na universidade, tradição essa que é observada também, via de regra, em cursos dos mais diferentes campos do saber com que lida a academia. (FOERSTE, p.9)

Para o pesquisador, apesar dos problemas educacionais que se encontram ainda a serem solucionados, o principal foco recai sobre mudanças na formação inicial. Ele utiliza-se do termo “parceria” em seus estudos, pois, não responsabiliza os indivíduos por sua formação, mas sim propõe uma maior união das instituições envolvidas no desenvolvimento profissional dos professores a fim de que consigam, ao longo de suas atribuições, lidar com as demandas emergentes na educação.

---

²¹ Essas análises foram feitas especificamente na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), fundada em 1970, tendo como sede a cidade de Cuiabá, capital do Estado do Mato Grosso, na região Centro-Oeste do Brasil, que tem acumulado, desde os anos 1970, parcerias na formação de professores, ajudando a fortalecer a ideia de um campo privilegiado na produção da profissão docente.

2.2 O desenvolvimento e a formação profissional do professor de língua inglesa

Historicamente a profissão docente vem sendo alvo de vários estudos e pesquisas. Melo (2005, p.2), em seu artigo, comenta que “o exercício da docência exige de nós o esforço de romper com o desbotamento social da profissão do magistério buscando o brilho da luz azul das consciências e das relações que se estabelecem no interior das escolas”.

Imbernón (2011, p.37) comenta que nas próximas décadas, a profissão docente deverá desenvolver-se em uma sociedade em mudança, com um alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento. O professor tende não somente a conhecer o currículo, as disciplinas e a instituição, mas também a ter, como ele denomina, “bagagem sociocultural”, ou seja, conhecimentos adquiridos em intercâmbios internacionais, em relações com a comunidade e com a assistência social, etc., portanto, formaremos, segundo ele, professores *na* mudança e *para* a mudança.

Nessa trajetória podemos enumerar possíveis interfaces com o conceito de modernidade líquida (BAUMAN, 2011)²², no qual tudo ocorre com rapidez. O hoje é urgente e presente. O futuro torna-se incerto. O indivíduo questiona-se e reflete sobre o porquê das coisas, passando de ser passivo para ativo. Aprende a relacionar-se com o meio exterior para assim atingir os seus objetivos. Para a educação, essa “liquidez”, “fluidez” como o próprio autor denomina, necessita que os professores aprendam a lidar com as situações cotidianas do mundo globalizado em que vivemos, para assim dialogar com os alunos na passagem de receptores para reprodutores, pois os mesmos já recebem uma constante “enxurrada” de informações e atuam como reprodutores delas. Nessa esfera dinâmica, ampliar a visão de mundo líquido junto aos alunos talvez não seja uma tarefa fácil, mas poder dar vazão ao conhecimento do próprio aluno, abrindo novas perspectivas, pode ser a chave para um novo padrão de educação.

Acompanhando essa mudança, Celani (1997, p.155) afirma que, para os profissionais de línguas, “o uso da mídia, que se tornou particularmente evidente na década de 1980, continua a ser de interesse e, com certeza vai mudar, nas mãos de

---

²² Maiores detalhes em ZIGMUNT BAUMAN, *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

professores bem informados”. Segundo a autora, o computador é uma ferramenta que ajuda a despertar no aluno o interesse pelas tarefas e também uma maneira de estar em contato com estudantes estrangeiros para estabelecer realidades entre eles.

Sendo assim, com o advento das novas tecnologias e das redes sociais na sociedade brasileira desde os anos 1990, tornaram-se possíveis diversas formas de comunicação e de conhecimento entre os indivíduos. Os alunos atuais estão cada vez mais expostos aos constantes avanços tecnológicos. Isso gerou uma mudança nos paradigmas educacionais e a escola necessita acompanhar essa visão complexa e sistêmica que o mundo moderno estabeleceu.

Diante desse novo panorama educacional é necessário que os docentes repensem as suas práticas, estabelecendo-se assim, já que esses avanços criaram uma nova concepção de autonomia, novos caminhos nos processos de ensino-aprendizagem. A tecnologia do século XXI ampliou a produção de novas relações colaborativas nas redes sociais, portanto os professores necessitam difundir materiais colaborativos que possam ajudar nesses processos. Segundo Azevedo et al (2014):

Na tentativa de criar condições para que o conhecimento circule de maneira livre e colaborativa nesse espaço educacional, os professores têm a missão de proporcionar esta ação transformadora, gerando ambientes capazes de produzir e difundir coletivamente o conhecimento. E, assim, formar cidadãos críticos e autônomos da sua própria aprendizagem (p.227).

É importante lançar um olhar reflexivo sobre o termo *profissão*, que muitos autores explicitam de maneira diferenciada, especificando-o em torno da profissão docente. Para Libâneo (2008):

O professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino. Sua formação inicial visa a propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Esse conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora, é denominado profissionalidade. A conquista da *profissionalidade* supõe a *profissionalização* e o *profissionalismo* (p.75) (Meu Grifo).

Nóvoa (1992) privilegia a escola como *lócus* de formação e atuação profissional, um lugar possível de “produzir a vida do professor” diante dos

acontecimentos vividos por ele. Espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (p.25).

Mais do que isso, a *profissionalidade*, segundo Tardif (2002), dar-se-á dentro da própria escola, que irá possibilitar diferentes práticas pedagógicas, bem como saberes:

O saber dos professores não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social (p.71).

Para o autor, o que discerne a profissão docente das outras ocupações é, em sua maioria, o conhecimento profissional. Destacam-se alguns fatores:

- 1) Os professores devem apoiar-se em conhecimentos formalizados e especializados, incluindo, além das ciências naturais e aplicadas, as ciências da educação e também as ciências sociais e humanas;
- 2) Os conhecimentos especializados devem ser alcançados por meio de uma formação universitária ou correspondente;
- 3) Os conhecimentos profissionais são voltados para a solução de situações problemáticas concretas, ou seja, ajudar um aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem;
- 4) Em princípio, só os profissionais possuem o direito e a competência de usar os seus conhecimentos pelo fato de pertencerem ao mesmo grupo;
- 5) Os profissionais são capazes de avaliar o trabalho de seus pares, pois o profissionalismo estimula não somente uma “autogestão dos conhecimentos”, como também um “autocontrole da prática”;
- 6) Os conhecimentos profissionais demandam perspicácia e autonomia por parte dos profissionais, pois exigem sempre “uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los” (p.248);
- 7) Os conhecimentos profissionais são progressivos e evolutivos, necessitam de uma “formação contínua e continuada”. Sendo assim, os profissionais devem

“reciclar-se e autoformar-se”, tão logo após a sua formação inicial, por conseguinte, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais “partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento” (p.249);

- 8) Por fim, os profissionais são responsáveis pelo “mau uso de seus conhecimentos”, causando, nesse caso, danos a seus “clientes”, portanto, equilibrar a competência e a autonomia tornam-se primordiais em possíveis erros cometidos.

Dessa forma, o autor conclui que “se esses esforços forem bem-sucedidos, o ensino deixará, então, de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, semelhantemente à profissão de médico ou às profissões de engenheiro e de advogado” (p.250).

Em um de seus artigos, Ludke & Boing (2004), a respeito do assunto, comentam que:

A socialização profissional, dessa forma, continua no estabelecimento de ensino em que o professor vier a trabalhar. Somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação. Assim, não se pode falar de *profissionalização* docente sem se referir ao estabelecimento de ensino. Existe uma íntima relação entre o estabelecimento de ensino e a *profissionalização* docente. A escola é praticamente o único espaço onde o professor é considerado profissional ou onde dele se exige, pelo menos, um comportamento profissional (Boing, 2002). Fora do estabelecimento de ensino, qualquer outro profissional pode exercer a docência, como no caso das aulas particulares. O único critério parece ser o da competência pessoal, de acordo com os diferentes graus de exigência da clientela (p.1174).

Para essas autoras, os termos – *profissionalidade*, *profissionismo* e *profissionalismo* formam um “tripé” pautado nos estudos de Bourdoncle (1991). *Profissionalidade*, de origem italiana, estaria associada às ambiguidades e instabilidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais. *Profissionismo* são neologismos que tentam transformar uma atividade em profissão e *Profissionalismo* refere-se à socialização profissional, ou seja, é a escolha pessoal que se faz pela profissão.

Gatti, Barreto e André (2011) também discutem a formação e a *profissionalidade* docente:

Caracterizar o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho de seu trabalho implica pensar seu impacto na constituição de sua *profissionalidade* e de sua *profissionalização* em forma socialmente reconhecida. *Profissionalidade* vista como o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessárias ao exercício profissional. E *profissionalização* como a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua *profissionalidade*, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo. Não há consistência em uma *profissionalização*, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Daí, a importância de uma sólida formação inicial, solidez que também necessita de reconhecimento pelo conjunto societário.

Com essas concepções, coloca-se a formação de professores para além do imprevisto, na direção de superação de uma posição missionária ou profissional. Profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado (a) para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (p.93).

Na visão de André & Hobold (2013), para que uma pessoa se constitua como professor desde a sua formação inicial, deverá refletir e aprender não somente os processos, mas também os conteúdos pedagógicos que são envolvidos por reflexão e aprendizagem sobre os conteúdos e processos pedagógicos, os quais envolvem distintas formas de interação humana, “esse processo de constituição humana, que reverbera diretamente no meio em que o indivíduo vive, só é possível ocorrer em virtude da consciência, propriedade majoritariamente humana, que diferencia o homem dos outros animais” (p.178).

Novamente recorremos a um dos artigos de André & Hobold (2009) sobre profissão e *profissionalidade* docente ao falarmos do termo *profissionalidade*. Nesse estudo, as autoras utilizam-se de alguns teóricos (SACRISTÁN, 1995; RAMALHO, NUÑEZ e GALTHIER, 2004; CONTRERAS, 2002) para assim embasarem o conceito do termo em questão. As autoras comentam do surgimento do vocábulo na Itália entre os anos 1960 e 1970, e que sendo essa uma palavra em construção, gera ambiguidade. Para os trabalhadores significa “a luta para valorizar as suas qualificações, e, para os empresários, conseguirem melhores resultados e maior eficiência” (p. 84).

Portanto, na concepção das autoras mencionadas, a *profissionalidade* docente é:

O conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que compõem a competência do professor. Estes aspectos constituem a subjetividade profissional, que são as experiências apreendidas e acionadas no cotidiano escolar. É um *saber-fazer* construídos por meio de referenciais externos, no qual interferem variados elementos dos campos profissional, político, pessoal, sociocultural, porém, se torna um saber próprio e único. Esse saber não se refere somente à prática, mas também a maneira de postar-se diante da profissão e entendê-la na interação e contribuição social, ética e política (ANDRÉ, HOBOLD, p.85-86).

As autoras ainda comentam que há outros fatores que compõem a *profissionalidade* docente, como os afetivos, cognitivos, profissionais, pessoais, coletivos e individuais. Esses aspectos constituem e afetam as experiências profissionais, familiares e escolares, “que compõem o repertório do *saber-fazer* de um professor” (p. 86), ou seja, os seus valores, conhecimentos, habilidades, compreensão e percepção da realidade ao seu entorno.

Imbernón (2011) também propõe alguns conceitos relativos ao assunto. O autor define os termos *profissionalismo* (alguns usam *profissionalidade*) e *profissionalização*. *Profissionalismo* envolve características e capacidades específicas da profissão. *Profissionalização* é o processo socializador de aquisição de tais características, ou seja, de um conceito neoliberal para um conceito mais complexo, social e multidimensional, o qual se fundamenta nos “valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social” (p.25). Na verdade, de acordo com o autor, atualmente os termos *profissionalização*, *profissionalismo* e *profissão*, são ambíguos:

O conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto e pelo conceito popular, uma parte do aparelho da sociedade que analisamos e que deve ser estudado observando a utilização que se faz dele e a função que desempenha nas atividades de tal sociedade (IMBERNÓN, 2011, p.28).

O autor infere que se a docência for aceita como uma *profissão*, o conhecimento do profissional deve estar disposto “a serviço da mudança e da dignificação da pessoa”, pois o professor participará na “emancipação das pessoas”, tornando-as mais livres, menos dependentes do poder social, econômico e político.

Ainda assim há outro ponto a ser discutido: a imagem do professor diante da sua profissão. Essa imagem é reforçada por muitos professores, que muitas vezes não assumindo o seu trabalho, função, ofício ou profissão, se autodesvalorizam em detrimento da própria não-aceitação em ser professor, seja qual o for o seu local de trabalho, público ou privado. Tal condição é comum em nossos dias: profissionais indo para seus locais de trabalho totalmente insatisfeitos, inseguros, amedrontados pela violência em algumas escolas, frustrados, etc. Ludke & Boing (2004) reforçam que a desvalorização é visível ao observador comum, às famílias, aos próprios alunos, até à mídia, que acaba contribuindo para prejudicar ainda mais sua imagem.

Alago e Duran (2008), sobre os professores de inglês, comentam que:

No Brasil, a educação reconhece o valor cultural do aprendizado de línguas estrangeiras, ao incluir seu estudo no currículo oficial. Na prática, porém, uma série de fatores inviabiliza sua realização: professores com pouco domínio oral da língua, salas numerosas, carga horária reduzida, entre outros, fazem com que o ensino de uma língua estrangeira moderna permaneça centrado na leitura, no vocabulário e na gramática, sem a devida atenção à habilidade oral (p.58-59).

Nesse sentido, o baixo salário, a acomodação dos docentes, jornadas duplas ou triplas de trabalho, o baixo status socioeconômico, a sobrecarga de atividades, as condições desfavoráveis de trabalho, a desvalorização da profissão, dentre outros fatores, fazem ou já fizeram com que muitos licenciados que já se formaram, infelizmente, seguissem outras áreas.

Recorremos novamente a Duran (2010) quando essa, em seus estudos com 100 estudantes do curso de Letras e Pedagogia de uma universidade confessional, relata os desafios da profissão docente:

[...] a maioria das respostas (60%) articula-se na relação “ser professor não vale a pena”, com respostas que colocam ênfase nos baixos salários, no desinteresse dos alunos e na própria atividade profissional, evidenciando, por vezes, a visão estereotipada da profissão docente, muitas vezes reforçada pela mídia, e o pouco reconhecimento da profissão, em razão dos baixos salários e das condições de trabalho (p.2).

Como resultado, alguns abdicaram das suas aulas por não se acostumarem à rotina escolar, enquanto outros ainda acreditam na educação e estão nas salas de aula:

[...] as pesquisas com os alunos egressos das Licenciaturas evidenciam o baixo nível de satisfação dos licenciados com a formação profissional recebida, enfatizando que seus professores deveriam dar maior atenção ao processo ensino-aprendizagem, maior ênfase à realidade educacional brasileira com a análise dos problemas concretos da sala de aula e propondo a revisão dos estágios supervisionados com ênfase na relação teoria-prática, numa perspectiva que entende que a teoria se constrói da prática (IALAGO, DURAN, 2008, p. 57).

A esse respeito, encontramos exemplos atuais, principalmente nas redes públicas de ensino, com a falta de professores qualificados de uma área específica que são substituídos por professores de diferentes áreas (eventuais), fator gerado também pela pouca atratividade pela carreira²³, ou seja, os que querem ou precisam trabalhar acabam por se “sujeitar” até às aulas de qualquer área do conhecimento.

Na maioria das vezes, quando o professor titular da disciplina de Inglês tem que ser substituído por um professor eventual, caso não seja o de Português, esse professor eventual, sendo de outra disciplina, entra na sala de aula de Inglês para contribuir com o seu conteúdo: Artes, Matemática ou Educação Física, por exemplo. Esse fato pode prejudicar o andamento das aulas acarretando atrasos, tanto no planejamento quanto no calendário escolar do ano letivo²⁴.

Em seus estudos sobre formação de professores de língua estrangeira, Volpi (2001, p.130) complementa afirmando que a formação deveria abranger um dos seguintes âmbitos:

Âmbito linguístico, ou seja, o preparo específico nas diferentes áreas do conhecimento que venham a permitir ao futuro docente a obtenção de uma *base teórica* para desenvolver seu trabalho com competência e seriedade. Neste particular, destacá-íamos a necessidade de um sólido conhecimento da língua que vai ensinar e dos aspectos socioculturais que configuram e determinam. Essa formação implicaria, da mesma forma, o estabelecido em dois eixos de conhecimento: o conhecimento do que é uma língua e das teorias sobre como se aprende uma língua (Meu Grifo).

Por isso, por diversas vezes, no ensino público ou privado, encontramos alunos desmotivados e desinteressados pela disciplina em questão, pois só

²³ Encontramos maiores detalhes em dois estudos: “Atratividade da carreira docente” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009) e “Professores do Brasil: impasses e desafios” (GATTI e BARRETO, 2009).

²⁴ A pesquisadora compartilha de um fato vivido em uma Escola Estadual, na cidade de Santo André, quando, durante um mês, suas aulas de Inglês foram ministradas por uma professora eventual de Matemática, que a substituiu no seu período de afastamento médico no ano letivo de 2013, sob o conhecimento da gestão da escola.

conseguem assimilar o vocabulário relacionado a cores, números, animais, países, cópias de diálogos, traduções, o “famoso” *verb to be* (ser, estar) e os verbos auxiliares do tempo presente e passado (*do, does, did*) memorizados, enfim, o que chamamos de: “mera distribuição de informações de um centro emissor para receptores passivos” e “práticas pedagógicas pautadas pela transmissão de informações” (ALMEIDA, 2003a).

O fato acima é bem posto por Celani (2001, p. 33), ao afirmar que:

Não se cogita de dar maior formação e melhores condições de trabalho para professores de uma determinada área, mas afirma-se que muitas vezes os profissionais de outras áreas são mais competentes, sem se perguntar o porquê dessa situação. Talvez a resposta a essa pergunta seja por demais perturbadora e insuportável.

Tardif (2002) também nos alerta que um professor ideal precisa possuir o conhecimento da sua disciplina para assim mobilizar os saberes. Esse fato desqualifica a imagem do profissional de línguas e reafirma o pensamento dos alunos: “qualquer um dá aulas de Inglês!”.

Volpi (2001) também reitera que, devido às novas perspectivas desse docente, as exigências podem levar a questionamentos até mesmo quanto à sua formação:

[...] Deve ir mais além da ideia de treinamento profissional, que, não deve consistir somente em assistir a cursos, seminários ou jornadas nos quais se apresenta a informação sobre aspectos teóricos particulares ou experiências realizadas por outros, mas deverá responder a um enfoque profissional que considere a experimentação pedagógica, o trabalho em equipe e o intercâmbio de ideias com outros professores o fator decisivo para o êxito da tarefa docente. (GARCÍA SANTA-CECÍLIA, 1995, p. 123-124 apud VOLPI, 2001, p.129).

O compromisso com as aulas de inglês em muitas escolas, ao longo dos anos, normalmente não é levado a sério porque “ficou à mercê” de uma má qualidade de ensino por parte de alguns professores e gestores, advindo da ideia dos indivíduos em dar aula de qualquer maneira, de “enrolar” os alunos com os conteúdos, enfatizando a ideia de uma profissão “fácil”. Esse exemplo vem de encontro às pesquisas de Frigotto (2001, p.1):

Como empregabilidade lembra emprego e esta sociedade não tem nenhum compromisso com a questão, é uma educação que não prepara sequer para o mercado de trabalho. A política educacional brasileira, prepara do ponto de vista do mercado, para continuarmos como mão de obra de segunda

categoria no mundo; meros aplicadores da tecnologia que os outros produzem.

Assim, dentre as questões levantadas anteriormente, autores, pesquisadores e teóricos ligados à educação apontam como importantes, para Zabala (2002), um processo ensino-aprendizagem mais globalizado e interdisciplinar; para Perrenoud (2000 e 2002), centrar aprendizagem por competências; para Nóvoa (1996), a importância se dá na formação e atuação do professor como pesquisador reflexivo e crítico; e, por fim, para Imbernón (2011), o professor como facilitador de aprendizagem, como um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos.

Nesse sentido, verificamos a necessidade de se repensar a possibilidade de oferecer aos professores de inglês melhores condições de trabalho e salário. Assim, haverá um professor melhor qualificado, mais motivado e consciente do seu papel social e educativo, pois, como salienta Celani (2001), o professor de língua estrangeira é em primeiro lugar um educador, portanto, sendo um especialista na sua área, necessita ter o compromisso com o seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo.

A profissão exige que o docente esteja em constante reciclagem em busca de novas estratégias de ensino e de aprendizagem com relação ao ensino do idioma. Em trabalhos realizados sobre o perfil de alunos de Letras, Celani (1984a, 1984b, 1987) discute a questão de que a ênfase do professor deverá estar em “quem” ensinar e não somente no “como” ou “o que” ensinar, levando o professor a questionar-se da importância da realidade do seu alunado²⁵.

Esses comentários apontam para a necessidade de centrar a aprendizagem no aluno. Portanto, nas aulas de inglês, o objetivo do curso, seja ele qual for (escolas regulares ou cursos livres), necessita atrelar-se às necessidades reais dos alunos. Por isso, Celani (1984a) afirma que:

Parece fundamental, na formação do professor de inglês para a escola brasileira, partir-se de uma análise das necessidades dos alunos e dos usos a que se vai ser submetido o inglês, para, a partir daí, fixarem-se os

---

²⁵ Não entraremos nas questões de diferentes métodos e abordagens de ensino que são utilizados no Brasil em escolas de idiomas, regulares ou aulas particulares tais como: O Método Tradicional (gramática e tradução), O Método Direto, A Abordagem Audiolingual, A Abordagem Comunicativa e A Abordagem Instrumental.

objetivos dessa disciplina [...] poder-se-à, então, partir para uma análise do que a experiência acumulada na profissão, provinda das áreas da linguística aplicada e da metodologia do ensino de línguas, tem a nos oferecer, a fim de que nossos objetivos possam ser alcançados (p.74).

Imbernón (2009) nos dirá que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade. A melhoria da formação e a autonomia para decidir contribuirão para esse desenvolvimento. Todavia, a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) também o fará e de uma maneira muito decisiva.

Do mesmo modo, Tardif & Lessard consideram a docência como um trabalho:

Longe de ser uma ocupação secundária e periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho (2005, p.17).

Em um de seus artigos, Marli André (2010), apoiada em estudos de Marcelo Garcia (1999) sobre a formação docente, afirma que:

A formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (p.176).

A autora também comenta que o interesse em pesquisas sobre o tema da formação de professores nos anos 1990 girava em torno de 6-7%. Nos anos 2000, houve um aumento considerável, atingindo um percentual de 22% em 2007. A partir dos anos 2000, o foco das pesquisas passou a ser *profissionalização* docente e identidade, ou seja, o professor sendo o “centro das atenções”, com suas opiniões, seus saberes e práticas e representações. A partir disso, a importância recai em dar voz aos professores, saber o que pensam, dizem, sentem e fazem. A autora ainda reforça que esses fatores são importantes, mas que é preciso “prosseguir nessa investigação para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula” (p.176). Contudo, segundo Marli André (2010), as pesquisas deixaram de lado os cursos de formação para dar espaço ao professor, e com isso talvez reforçar a visão dada pela mídia de que “o professor é o principal (talvez o único) responsável pelo sucesso/fracasso da

educação” (p.177). Ademais, a pesquisadora ainda reitera outros fatores importantes na educação escolar, como a atuação dos gestores, o clima institucional, as políticas educativas, a participação dos pais, as formas de organização no trabalho na escola, os recursos físicos e materiais disponíveis, ou seja, a pesquisa deve superar as crenças e a visão do senso comum, não pode submeter-se a eles (MARLI ANDRÉ, 2010, p. 177).

Além disso, há outro fator importante, nas palavras da autora, ao referir-se aos pesquisadores, que desviaram os seus estudos dos cursos de formação inicial para somente focar nos professores, acarretando, desde os anos 2000, a redução brusca do número de estudos sobre a formação inicial, atingindo somente 18% no ano de 2007, fato esse destacado pela autora perante a preocupação sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação do século XXI.

Esses exemplos levam-nos a pensar na importância de cada um nas escolas, buscando superar os desafios contínuos na organização escolar, a fim de promover uma educação de qualidade e garantir um futuro melhor às gerações. É preciso considerar também a necessidade de maior apoio dos gestores aos seus profissionais, promovendo diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, para que desenvolvam uma aprendizagem significativa aos alunos e propiciem um ambiente de trabalho mais prazeroso ao professor. Segundo Nóvoa (1992):

Para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a *profissão professor* e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores (p. 31).

Nessa perspectiva, os professores e futuros professores do século XXI, não podem se deixar “contaminar” ainda pelo autoritarismo, cientificismo e tecnicismo, ou seja, o “maior controle estatal”, a que foram submetidos na década de 1980 (SMYTH, 1991 apud NÓVOA, 1992) e assim terem uma maior autonomia, reorganização, colaboração e cooperação das redes escolares junto ao corpo docente dando-lhes espaços educativos em potencialidade para assim (re) configurarem a profissão docente.

Não podemos somente apontar a face negativa da educação, como vem sendo mostrado em muitas pesquisas atualmente, e sim acentuar as grandes dificuldades com que o professorado lida no dia a dia para exercer as suas funções e pensar que ainda podemos fazer a diferença na vida dos nossos alunos como cidadãos, solidificados nos pensamentos de Freire (1992, p.176), “há pessoas que fazem nascer flores onde não se pensava que fosse possível”.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Este capítulo compartilha uma análise de concepções relacionadas com o conceito de desenvolvimento profissional e dos saberes docentes a partir da opinião de nove sujeitos de um curso de Especialização em Língua Inglesa.

Segundo Valente (2000, apud DALBERIO, 2009) o pesquisador precisa observar os fatos com um “olhar treinado”, ou seja, ao descrever o que vê, também o compreende, mediando os objetos singulares e a realidade na qual estão inseridos. Esta atividade é intrigante, porém exigente. De acordo com Gusmão (2001, apud DALBERIO, 2009), aprender a pesquisar só se faz possível em um caminho único, que é o de fazê-la e de refleti-la com o próprio fazer.

Neste sentido, a vontade de investigar surgiu por meio da prática diária como professora de língua inglesa, e se intensificou após o ingresso no Programa de Mestrado, com muitas leituras, discussões e reflexões a respeito do tema nas disciplinas cursadas ao longo dos semestres.

Em um primeiro momento foram feitos levantamentos da pesquisa bibliográfica, seu devido fichamento e leituras para trazer uma discussão entre os autores que trabalham com formação e atuação docente com o objetivo de embasar e compreender melhor o tema, pois todo conhecimento novo deve considerar o conhecimento produzido até então (DALBERIO, 2009). Para que tudo isso ocorra é também de suma valia respeitar a fidedignidade das informações obtidas através dos sites²⁶ e dos materiais impressos em geral, e assim termos acesso às pesquisas científicas, dando início ao nosso estudo.

---

²⁶ A pesquisadora está ciente da importância de se investigar a veracidade e validade dos sites confiáveis, bem como em revistas eletrônicas registradas no ISSN.

3.1 Características da pesquisa

Para o desenvolvimento metodológico da investigação, optamos pela pesquisa de cunho qualitativo:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 2005, p.79 apud DALBERIO, 2009, p.79).

Portanto, o objeto de estudo está envolto nas relações e significados que os sujeitos criam ao longo de suas relações. E, ainda na esteira de Queiroz (1999), entendemos que todo cientista, ao determinar o tema de sua pesquisa, encontra-se inserido em um universo físico, social e intelectual que o delimita. É também por meio da percepção do que existe neste universo que formula o que pretende investigar. Nesta fase primordial domina o diferencial, isto é, aquilo que é plenamente qualitativo, e não a uniformidade quantificável.

Neste tipo de pesquisa, as técnicas utilizadas na obtenção dos dados são feitas por meio de questionários ou pela observação sistemática. As pesquisas descritivas revelam as características de um determinado grupo ou fenômeno, sem levar em conta a sua rigidez, mas por sua vez estabelecem relações entre as suas variáveis. “São incluídas nesse grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (GIL, 1987, p.42). Em suma, são utilizadas em estudos com atuação prática.

Na leitura de Gil (1995), o questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões feitas às pessoas e tem o objetivo do conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações, vivências etc. Para ele, é possível conhecer a realidade dos fatos, pois ela é expressa por meio das respostas dadas pelos pesquisados, portanto a clareza na elaboração das perguntas se torna indispensável para o questionário ser um instrumento fundamental na obtenção dos dados.

O presente capítulo mostra, portanto, alguns aspectos relativos aos alunos de Especialização que já atuam como professores de inglês em escolas de idiomas, de Ensino Fundamental I e com aulas particulares.

A escolha do público alvo se deve ao fato destes alunos buscarem uma formação específica possuindo experiências diversas. De fato, é um público profissional em potencial, em que a maioria possui formação em Letras e busca uma formação continuada na área. Além disso, contemplam diversas experiências em diferentes tipos de escolas.

Abordamos mais especificamente os saberes, a formação e o desenvolvimento profissional, detalhando os princípios teórico-metodológicos que embasaram o palco e seus atores, apresentando os seus resultados.

3.2 O palco e seus atores

O objeto de estudo desta pesquisa é o Curso de Especialização em Língua Inglesa de uma universidade confessional, localizada na região do ABC Paulista, na cidade de São Bernardo do Campo.

Para o desenvolvimento metodológico da investigação, optamos pela pesquisa de cunho qualitativo desenvolvida em duas etapas. A primeira etapa, um questionário (Apêndice 1) com nove questões abertas, tem o objetivo de conhecer o perfil dos alunos, sua formação, seu emprego atual, se atua como profissional de línguas e suas expectativas após a realização do curso. Após a análise desse material, foi elaborado outro instrumento com quatro questões abertas (Apêndice 2), com o objetivo de investigar os saberes bem como os desafios da profissionalização docente na área.

Os dados desse estudo, obtidos por meio dos questionários, foram devidamente analisados tendo como referência os princípios e pressupostos da análise de conteúdo das autoras Laurence Bardin, com a obra *Análise de conteúdo* (2009), e Maria Laura Puglisi Barbosa Franco, com *Análise de conteúdo* (2008).

Os sujeitos da primeira pesquisa foram constituídos pelos 14 alunos do Curso de Especialização em LI da Instituição acima mencionada, e os da segunda pesquisa foram constituídos por 09 sujeitos.

Com o intuito de manter o sigilo sobre os dados coletados de cada sujeito, optamos pela não divulgação dos nomes nem da instituição da qual fazem parte. Na primeira etapa houve apenas a identificação do número 01 a 14, e, na segunda etapa, do número 01 a 09.

Todos os alunos receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 3), confirmando sua participação voluntária na pesquisa e a possibilidade de se retirarem caso desejassem ou, se de alguma maneira, sentissem essa necessidade. O Termo foi elaborado em duas vias e, depois de assinado, uma via foi entregue ao aluno e a outra permaneceu com a pesquisadora.

3.3 Breve histórico do curso de especialização em Língua Inglesa na instituição pesquisada

Na tentativa de melhor compreender nosso objeto de estudo é importante discorrer sobre a natureza do Curso de Especialização em Língua Inglesa (*Lato Sensu*) da universidade confessional situada na cidade de São Bernardo do Campo, foco de nossa pesquisa.

O curso teve início em março de 2003. Em média, 18 alunos ingressam no curso e geralmente 13 a 15 se formam. É totalmente presencial, com carga horária de 384 horas, duração de 18 meses e ministrado todas as sextas-feiras no período diurno. São 11 disciplinas distribuídas em 32 horas, e uma disciplina de formação docente de 64 horas de Didática e Metodologia do Ensino Superior. O corpo docente do curso deve ser constituído por docentes especialistas, mestres ou doutores ou de reconhecida capacidade técnico-profissional. Pelo menos 50% devem apresentar titulação de Mestre ou Doutor reconhecido pelo Ministério da Educação.

Ainda do ponto de vista docente, a metodologia de ensino compõe-se de:

Quadro 2: Funções docentes

- Elaboração, apresentação e discussão de um plano de ensino e de um cronograma de atividades;
- Preparação de aulas expositivas sobre a teoria;
- Organização de aulas práticas, atividades de fixação e exercícios de aprendizagem;
- Promoção e mediação em discussões e debates.

Fonte: Coordenação de Processos Acadêmicos da Universidade (2012)

O aluno precisa dedicar-se por pelo menos 5 horas semanais para as leituras e confecção de trabalhos, além de 30 horas para as pesquisas e elaboração individual do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). De certa forma, o curso é destinado especificamente a licenciados em Letras Português/Inglês, bacharéis em geral (que atuam em escolas de idiomas), professores de inglês das redes pública, municipal e particular, coordenadores de curso e professores de disciplinas instrumentais e técnicas de LI no ensino médio e superior, sendo assim, fluência escrita e oral se tornam necessárias.

A Universidade está localizada na região do Grande ABC, local que concentra grandes empresas multinacionais e nacionais de médio e pequeno porte que oferecem empregos diretos e indiretos, bem como as cidades vizinhas (Santo André, São Caetano do Sul e Diadema), e também a cidade de São Paulo. A demanda pela aprendizagem da língua inglesa (tanto oral como escrita) se faz necessária à grande maioria desses trabalhadores para se comunicar com o exterior, receber clientes e fornecedores estrangeiros, participar de vídeo conferências, etc. A Universidade oferece aos professores de inglês a oportunidade de entrar em contato com as teorias mais recentes da área, além do refinamento linguístico, da troca de experiências pelas reflexões e do aperfeiçoamento profissional. O curso oferece uma constante renovação de conhecimentos, a reflexão sobre a prática e a busca de novas estratégias de trabalho, oportunizando ao aluno a entrada no mercado de

trabalho, bem como o contato com o mundo acadêmico por meio dos docentes do curso.

O curso tem como um dos objetivos aperfeiçoar o conhecimento linguístico-didático do aluno (audição, fala, escrita e leitura) visando aprofundar a linguagem e o discurso em suas perspectivas teóricas e práticas, desde o fonológico, lexical, morfossintático, semântico, estilístico e pragmático. A formação de pesquisadores e especialistas em LI é importante para que possam atuar em cursos de nível superior e também trocar experiências com outros pesquisadores da comunidade científica, estimulando as questões relativas ao ensino, à linguagem e à aprendizagem. Propicia também tanto a discussão das questões linguístico-reflexivas como as teórico-culturais a fim de construir o conhecimento, a identidade e a ética dos profissionais comparando os problemas linguísticos entre a língua inglesa e a língua materna.

Outro fator importante é oferecer aos alunos os conhecimentos teórico-formais sobre a língua e a cultura dos povos falantes de LI, principalmente àqueles que não tiveram formação em Letras, para que possam se atualizar. O aluno também tem a oportunidade de refletir sobre seu papel como aprendiz e divulgador da língua e da cultura estrangeira, seu meio de produção e influência no Brasil, mediante a análise dos diferentes métodos e abordagens de ensino, objetivando a construção de uma prática reflexiva e sólida e a construção de uma identidade ético-crítica da língua inglesa em relação à língua portuguesa.

As disciplinas são distribuídas em três eixos. O primeiro visa ao estudo da teoria juntamente com a reflexão sobre as questões que envolvem a prática em sala de aula. O segundo apresenta os principais conceitos relativos à linguagem. O terceiro prepara o aluno para a produção acadêmica.

Quadro 3: Módulos curriculares

Módulo 1 – Estudos teóricos e formação de professores de LI – Didática e Metodologia do Ensino Superior I - Discute e reflete criticamente sobre práticas de ensino-aprendizagem de Língua estrangeira em nível superior, localizando-as em seu contexto político e histórico com vistas à construção do “ser professor”. Inicia o estudo das teorias de ensino-aprendizagem, com ênfase na abordagem lexical. Didática e Metodologia do Ensino Superior II – Discute e reflete criticamente sobre práticas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, localizando-as em seu contexto político e histórico. A ênfase será dada aos seus alcances e desdobramentos relacionados a professores, alunos, objetivos e contextos. Letramento digital – Reflete sobre as possibilidades, vantagens e limitações da utilização do computador na aula de inglês, de forma a buscar respostas que levem a incluir os professores no ambiente digital de ensino. Abordagem instrumental para o ensino de línguas - Discute os princípios básicos do ensino de línguas para fins específicos, as teorias de aprendizagem e as estratégias facilitadoras da compreensão oral e escrita, bem como técnicas específicas para cada habilidade, apoiadas em teorias linguísticas com base em gênero e tarefas.

Módulo 2 – Aspectos de pesquisa e divulgação científica - Metodologia do trabalho científico – Estuda as questões relativas à produção científica, incluindo resumos, resenhas, artigos e projetos. Pesquisa, levantamento e organização de dados. Construção de um corpus e de um objeto de pesquisa. Orientação para o trabalho de conclusão de curso – Orientação para a produção do Trabalho de Conclusão de Curso baseado em estudos relacionados à língua inglesa.

Módulo 3 – Estudos sobre Língua e Cultura - Fonética e Fonologia – Teoriza sobre as questões fonético-fonológicas da língua inglesa, discute e reflete sobre os aspectos fonológicos convergentes e divergentes das línguas inglesa e portuguesa e exercita a pronúncia e a entonação no discurso, com vistas ao aprimoramento linguístico e à melhor compreensão e comunicação. Texto e Gramática (Sintaxe Avançada) – Contempla o estudo das relações e combinações de palavras em orações e destas em períodos, sob o prisma da função sintática, tendo em vista o estudo de diversos gêneros textuais à luz da análise do discurso. Estudos culturais em língua inglesa - Observa as práticas culturais nas instituições e suas influências na vida cotidiana das comunidades de língua inglesa. Introduz as ideias principais, conceitos e métodos de análise aceitos na área dos estudos culturais.

Módulo 4 – Reflexões sobre Teoria e Prática - Gêneros orais e escritos – Reflete sobre a circulação e a aplicação dos gêneros orais e escritos no ensino e aprendizagem de língua inglesa. Mídia e Discursividade – Contemplam a dimensão discursiva da linguagem e o papel da mídia como produtora de significados tendo em vista a análise do discurso. Análise da Conversação – Estuda as estratégias de conversação situada, observando os marcadores conversacionais, trocas de turnos e estratégias de proteção e conservação das faces no diálogo. Avaliação e produção de material didático em EAD – Propicia a pesquisa e produção de materiais didáticos digitais para contextos mediados (presencial e a distância) de ensino de línguas, com foco especial na concepção e elaboração de exercícios, tarefas e atividades colaborativas. As aulas estão baseadas na leitura e discussão de textos e em atividades práticas de pesquisa e uso de softwares de autoria e edição de materiais digitais, em especial, para o ambiente de aprendizagem MOODLE e SIGA.

Fonte: Matriz Curricular da Universidade – Dados do ano de 2012.

3.4 O perfil dos atores

A maioria dos 14 alunos da Pós-graduação do Curso de Especialização em LI possui entre 24 e 35 anos. Dos 14 alunos, 11 possuem formação na área de Letras Português/Inglês, porém 03 não são formados na área.

Um aluno possui formação em Teologia (não atua como professor), o outro em Jornalismo, e a outra aluna em Administração de Empresas. O aluno que possui formação em Jornalismo começou a dar aulas na escola de idiomas onde foi ex-aluno, assim como a aluna formada em Administração de Empresas.

O tempo de atuação como professor variou entre 16 meses e 10 anos.

Dentre os 14 respondentes, sendo um deles não atuante, 06 alunos possuem experiência de sala de aula de 6 a 10 anos. Todos possuem de 24 a 30 anos. Outro fator interessante dos dados aponta que desses 06 alunos, 02 são homens e 04 são mulheres, fortificando os estudos de Tardif; Lessard (2005) que a profissão docente em sua maioria ainda é constituída por mulheres.

Encontramos também nas respostas dos sujeitos a única aluna com mais de 35 anos que atua há cinco anos e também trabalha com Ensino Fundamental I. De

todos os alunos, somente 01 tem menos de 23 anos, mas já atua há dois anos em duas escolas de idiomas.

Por motivos particulares 02 alunos não participaram da segunda etapa da pesquisa, e 03 não possuem formação acadêmica em Letras, portanto há um total de 09 sujeitos na segunda etapa.

A seguir temos os gráficos demonstrativos do perfil dos sujeitos da primeira etapa:

Perfil dos participantes da pesquisa

No gráfico a seguir os sujeitos de 01 a 14 estão representados pela tarja azul. A tarja verde nos mostra a faixa etária, e a vermelha indica o tempo de magistério de cada um. Podemos notar que o tempo de magistério não é necessariamente proporcional à faixa etária.

Gráfico 1 – Faixa etária e Tempo de magistério

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela pesquisadora

Profissão e Formação dos participantes da pesquisa

Gráfico 2 - Dentre os alunos do curso, quase todos atuam como professores de inglês.

PROFISSÃO:

Gráfico 3 - Dentre os que são professores de inglês, 85% têm formação em Letras.

FORMAÇÃO:

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela pesquisadora

3.5 Os instrumentos da pesquisa

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) que, depois de analisado sob o ponto de vista ético-legal, deu o seu parecer de aprovação.

Após esta fase solicitamos autorização ao coordenador do curso de Especialização em Língua Inglesa para a coleta de dados junto aos alunos. Com o intuito de manter o sigilo sobre os dados coletados de cada sujeito, optamos pela não divulgação dos nomes nem da instituição da qual fazem parte. Na primeira etapa houve apenas a identificação de número 01 a 14, e na segunda etapa, de número 01 a 09.

Dessa maneira, foram aplicados dois instrumentos. O primeiro instrumento foi composto pelos 14 sujeitos envolvendo as seguintes questões:

Quadro 4 - Questões norteadoras da primeira etapa

Questões	Objetivos
Qual é a sua formação?	Dar liberdade para expressarem sobre o assunto.
Você tem formação específica na área de Educação? Se sim, qual?	Descobrir através das respostas, se os alunos já são formados na área.
Atualmente você está trabalhando em que?	Descobrir qual o ramo de atividade dos alunos.
Você atua ou já atuou como Professor de Inglês? Se sim, há quanto tempo?	Descobrir se os alunos já atuam ou atuaram como professores de inglês.
Conte um pouco sobre essa experiência.	Descobrir, caso já sejam professores, quanto tempo os alunos possuem de experiência como docentes.
Porque você procurou esse Curso de Especialização?	Descobrir se os saberes adquiridos ao longo do curso ajudaram os alunos na sua profissionalização.
Quais são as suas expectativas após o Curso de Especialização?	Descobrir o que eles buscam para o futuro profissional.

Inicialmente pensamos em fazer a pesquisa com alunos que ingressariam no curso no meio do ano de 2014, mas o curso não foi oferecido e não tivemos a inserção de novos alunos, portanto decidimos pela aplicação do segundo instrumento de análise composto de um questionário com quatro questões abertas somente para os 09 sujeitos que possuem formação em Letras a fim de aprofundarmos os aspectos observados inicialmente.

Quadro 5 – Questões norteadoras da segunda etapa

Questões	Objetivos
Ser um bom profissional de LI para você nos dias de hoje é ...	Dar liberdade para expressarem sobre o assunto.
Quais os desafios que um profissional de LI enfrenta ao trabalhar em: a) uma escola de Ensino Fundamental ou Médio; b) um curso de LI; c) uma aula particular individual.	Descobrir os desafios cotidianos da profissão.
Em sua opinião, como este curso que você agora está finalizando contribuiu com a sua profissionalização?	Descobrir se os saberes adquiridos ao longo do curso ajudaram os alunos na sua profissionalização.
Em qual área de atuação você se sente mais apto a atuar (escola pública, privada, Ensino Fundamental, Médio ou Superior, curso de línguas, aulas particulares etc)? Por quê?	Identificar qual é a melhor área de atuação como professor de LI.

Apresentamos, a seguir, as análises realizadas.

4 – ANÁLISE DOS DADOS: A COMPILAÇÃO DOS DOIS INSTRUMENTOS

4.1 Análise do primeiro instrumento

Do resultado do primeiro questionário, foram feitas as transcrições e elencadas categorias de análise baseadas nos pressupostos de Bardin (2009) e Franco (2008), como observadas na sequência.

Nas análises apresentadas a seguir, utilizaremos o recurso “sublinhado” para destacar a incidência das palavras ou expressões mais significativas utilizadas nas respostas dadas pelos sujeitos.

Primeira categoria: Os saberes docentes como modelos de vivência

Quando pedimos aos alunos que contassem sobre suas experiências na primeira etapa, percebemos que os 06 sujeitos responderam que começaram a sua carreira docente como ex-alunos das escolas onde haviam estudado anteriormente:

Sujeito 02	<i>[...] Comecei a lecionar inglês <u>na escola em que fiz o curso</u> e me interessei pela área.</i>
Sujeito 04	<i>[...] Comecei como <u>monitora em uma escola de línguas</u>. ... e sempre recebi o treinamento de como trabalhar com esses públicos nas próprias instituições de ensino</i>
Sujeito 05	<i>[...] Comecei por conta da habilidade com a língua identificada por minha professora. <u>Fiquei um tempo como monitor</u> e com 18 anos já dava aula para todos os níveis.</i>
Sujeito 05	<i>[...] Comecei por conta da habilidade com a língua identificada por minha professora. <u>Fiquei um tempo como monitor</u> e com 18 anos já dava aula para todos os níveis.</i>
Sujeito 07	<i>[...] Estudei no CNA por quatro anos e meio. <u>Trabalhei como voluntário</u> ensinando inglês</i>
Sujeito 09	<i>[...] Comecei em um projeto de extensão no Centro de Línguas da <u>Universidade que estudei</u>.</i>

Sujeito 12	<i>[...] Após estudos em escolas livres e intercâmbio para os Estados Unidos, comecei a dar aulas de Inglês em cursos livres.</i>

Observamos que todos os sujeitos aprenderam a dar aulas com os modelos de ex-alunos que já tinham em mente, aprimorando assim o conhecimento linguístico.

Na esteira de Tardif (2002):

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de pré-concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (p.72).

Nóvoa (1995) também complementa dizendo que o ensino é uma prática social. Na verdade, talvez não tenham se dado conta de que aprenderam a língua no dia a dia, com a convivência com os seus alunos e a utilização dos materiais didáticos oferecidos pelas escolas de idiomas:

O saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência (TARDIF, 2002, p.109).

Ainda Tardif, e seus colaboradores, afirmam que:

Esses saberes da experiência seriam o núcleo de vida do saber docente dos professores porque são adquiridos ao longo da sua profissão, um conjunto de representações a partir das quais o (a) s professor (a) s interpreta (m), compreende (m) e orienta (m) sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (1991, p.218).

Pimenta (2002) também comenta que a “experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em *didática*, não sabiam ensinar e quais professores foram significativos em suas vidas” tem aqui a sua importância.

Tardif (2002) reitera dessa reflexão ao relatar que:

Como dizíamos, é no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência de trabalho. A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula (p. 86).

Segunda categoria: A valorização da formação continuada em LI

Quando questionamos pela procura do Curso de Especialização em LI, os sujeitos relataram que precisavam de mais embasamento teórico:

Sujeito 02	<i>[...] Senti que precisava de uma maior base teórica na área de ensino...</i>
Sujeito 03	<i>[...] Para aprender mais...</i>
Sujeito 04	<i>[...] Para me aperfeiçoar, conhecer "novas" teorias...</i>
Sujeito 05	<i>[...] Sentia que precisava me atualizar e pretendia resgatar alguns conceitos esquecidos.</i>
Sujeito 06	<i>[...] Para aprimorar meus conhecimentos pedagógicos em língua inglesa.</i>
Sujeito 13	<i>[...] Para ter mais conhecimento sobre como preparar aulas...</i>

A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (BARDIN, 2009). Encontramos na fala dos sujeitos ao justificarem a procura pela Especialização: “*aprender mais, me aperfeiçoar, me atualizar, ter mais conhecimento, resgatar alguns conceitos, aprimorar meus conhecimentos*”, reforçado pelas ideias de continuar os estudos e também de que somente a graduação em Letras Português/Inglês não foi suficiente em suas trajetórias formativas. Imbernón (2009) nos dirá que se o professor está ciente da

sua profissão ao longo da sua carreira, então como um “protagonista” disso, poderá realizar mudanças e inovações positivas nas suas práticas e assim desenvolver-se nos aspectos profissional e pessoal.

Volpi (2001) nos direcionará afirmando que o currículo do Curso de Licenciatura em LI:

Deverá ser considerado como algo que vai além das experiências vivenciadas nesse ambiente, numa busca de adaptação à realidade que o rodeia. Assim a importância da elaboração do desenvolvimento do currículo na nova função docente é inquestionável, já que o currículo não mais pode ser considerado simplesmente como a organização e distribuição lógica das matérias em unidades a serem desenvolvidas num determinado espaço de tempo e numa ordem psicológica arbitrariamente considerada adequada (p.128).

Neste sentido, Nóvoa (1992) também comenta que não podem existir professores sem um estatuto universitário. Com as mudanças na formação de professores, encontramos dois termos usados pelo autor: *modelos acadêmicos* e *modelos práticos*. Na concepção do autor a junção dos dois termos seria *modelos profissionais*, ou seja, modelos centrados nas escolas e em conhecimentos, e modelos centrados na prática, com mais bagagem técnica, mais criação (LAWN, 1991, p.39, apud NÓVOA, 1992, p.26).

Quando sentem a necessidade de ter ainda “mais conhecimento” em inglês e sobre a sua profissão docente, pensam também em mudanças. Para Imbernón (2009):

A mudança no futuro da formação permanente não deve ser a predominante, mas aquela que o professorado assuma ser sujeito da formação, compartilhando seus significados com a consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional (o “eu” pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos) e não um mero instrumento na mão de outros (p.74).

Terceira categoria: Diferentes “metodologias” na vida do professor de inglês

Quando responderam sobre a utilização de livros didáticos diversos, metodologias e abordagens diferenciadas nas escolas de idiomas, nos deparamos com desafios diários e insatisfações quanto à profissão docente.

Sujeito 01	<i>[...] Ficar atrelado a um material específico que nem sempre é de <u>qualidade</u>.</i>
Sujeito 07	<i>[...] Ficar <u>preso a um método</u>. <u>Não ter reconhecimento como (professora de inglês), salários baixos.</u></i>
Sujeito 08	<i>[...] Lidar com diversos tipos de alunos e <u>padronizar/adotar um ensino para que todos consigam</u>.</i>
Sujeito 09	<i>[...] Desinteresse dos alunos, falta de liberdade da escola, <u>material/materiais escassos ou insuficientes</u>, <u>salários baixos</u>.</i>
Sujeito 10	<i>[...] A falta de liberdade para atuar de acordo com suas crenças. Muitas vezes <u>o professor deve seguir todas as linhas de pensamento da escola</u>, mesmo não concordando com algumas</i>
Sujeito 14	<i>[...] <u>Pouco reconhecimento e estabilidade</u></i>

Como mencionamos anteriormente, o professor de inglês necessita trabalhar com metodologias diferenciadas, possuindo, como denomina Tardif (2002), um *saber heterogêneo*, pois “mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho” (p.109).

Nem todos os professores de inglês, por exemplo, os que dão aulas particulares, têm acesso a materiais importados diferenciados devido ao alto custo desses. Em se tratando de escolas de idiomas, algumas são pequenas e não conseguem investir nos recursos mais sofisticados que o mercado de editoras oferece. Esse conjunto de fatores pode gerar frustrações nos professores. Normalmente as escolas de cursos livres adotam materiais importados por editoras internacionais, tais como *Cambridge, Oxford* ou *Longman*.

Atualmente muitos desses materiais já são produzidos no Brasil por professores e pesquisadores, e os conteúdos abordados auxiliam a vivência acadêmica ou corporativa dos estudantes brasileiros. Esses livros didáticos também destacam a cultura dos povos falantes de língua inglesa, sendo essa uma característica importante para a aprendizagem de um segundo idioma.

Sobre esse assunto, Rajagopalan (2005) afirma que, na verdade, o que os professores não podem deixar de fazer em suas aulas é ensinar valores culturais contrários aos de seu país, ou seja, segundo ele os professores de LI precisam

“fazer com que os alunos aprendam a dominar a língua e não deixem a língua estrangeira dominar seus próprios modos de pensar” (p. 37). Por isso as pesquisas desenvolvidas, por ele mesmo, têm mostrado que, com a cultura estrangeira fortalecida, a tendência de enfraquecermos a nossa se deve ao fato de aceitarmos as crenças que são apontadas nos livros didáticos importados ao discutirmos vários assuntos em sala de aula. Muitos alunos brasileiros, ao aprenderem uma segunda língua, ainda enaltecem o outro, e acabam se minimizando por terem vergonha da sua própria cultura, ou seja, não estabelecem seus valores culturais:

Alunos terminam seus cursos de inglês com a impressão de que cresceram culturalmente graças à língua estrangeira, ou seja, o aprendizado da língua inglesa serve em última análise para que ele sinta vergonha de seus próprios valores culturais (Idem, p.44).

Nesse aspecto, o professor necessita se conscientizar de que ter acesso a uma segunda língua se torna importante, pois o aluno entrará em contato com outras culturas, percebendo o mundo de maneira diferente, porém que isso não seja um empecilho para que ele se questione sobre seus próprios valores e crenças de uma maneira negativa, mas que sirva para resgatar ainda mais essas diferenças culturais.

Na concepção de Imbernón (2009):

Cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação que recebe. Assim, aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende. Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto maior a sua capacidade de adaptação mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais. Um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente (p.17) (Meu Grifo)

Em relação ao uso dos materiais, notamos que os alunos-professores não estão dispostos a mudanças. Questionam sobre o uso dos materiais, mas não repensam mudar alguma ação pedagógica. No caso das escolas onde trabalham, por utilizarem determinado material, poderiam recorrer a diferentes estratégias de ensino, adaptando-as ao material utilizado, como o próprio autor ainda comenta

“combinação de diferentes estratégias de formação e uma nova concepção do papel do professor nesse contexto, o que obviamente não pode ser feito sem o envolvimento concreto dos docentes” (p.18). Reiteramos também que muitas escolas de cursos livres “flexibilizam” a utilização de materiais/recursos extras para serem usados até mesmo em sala de aula e não somente em caso de aulas de monitoria, reforço ou reposição.

Em se tratando da insatisfação desses alunos-professores nas escolas de idiomas, Tardif (2002) contribui com o seguinte:

As implicações no trabalho cotidiano são consideráveis: é preciso recomeçar sempre, ou quase sempre, do zero, e, com o tempo, isso se torna fastidioso e difícil de suportar. Diante dessas mudanças, os jovens professores dizem estar sempre num perpétuo recomeço, tanto no que diz respeito à preparação do material e das aulas quanto em relação à compreensão da matéria, ou do próprio programa, e à aprendizagem que isso implica, o que exige deles um grande investimento de tempo e energia para poderem cumprir com suas tarefas (p.91) (Meu Grifo).

Nos questionários, o uso dos termos “desinteresse, falta de liberdade, escassos, insuficientes, baixos” denota ideias negativas da profissão. Essa professora possui três anos de experiência, na verdade, como afirma Tardif (2002) em seus estudos, ela ainda está em uma fase de “escolha provisoriamente da profissão, iniciando-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceita por seu círculo profissional e experimenta diferentes papéis” (p.84).

Essa fase também pode ser considerada crucial porque pode levar a pessoa a desistir da carreira ou a repensar sua continuidade, dependendo, como afirma Tardif (2002), da importância do “choque com a realidade”.

O uso das expressões “preso, não ter reconhecimento, pouco reconhecimento, baixos” denota sentimentos frustrados e “desesperançosos”. Ambas as professoras, em suas escritas, apesar de estarem na fase em que “o professor investe em longo prazo na sua profissão, tem confiança maior em si mesmo, tem o domínio do trabalho e centra-se nos alunos” (TARDIF, p.85), também se encontram em uma fase na qual a compreensão natural da mesma não ocorre, mas sim em função também das “condições de exercício da profissão”. Alguns fatos, segundo o autor, podem vir a contribuir para isso, tais como:

Ter turmas com as quais seja fácil lidar, um volume de trabalho que não consuma todas as energias do professor, o apoio da direção ao invés de um controle “policial”, um vínculo definitivo com a instituição (conseguir um emprego regular, estável), colegas de trabalho “acessíveis” e com os quais se pode colaborar, etc. (Idem, p.85).

Nessa categoria, os resultados parciais indicaram que a insatisfação dos sujeitos em relação à metodologia e aos seus recursos diversos, bem como a valorização docente, pode de um lado trazer à tona a idealização do exercício da profissão, enquanto do outro, a frustração desses profissionais. As análises serão apresentadas no capítulo a seguir.

4.2 Análise do segundo instrumento

Os dados deste estudo, obtidos por meio dos dois questionários, foram examinados tendo-se como referência os princípios e pressupostos da análise de conteúdo conceituada por Bardin (2009) e Franco (2008), como um conjunto de instrumentos metodológicos de análise das técnicas das análises das comunicações.

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, p. 33).

A análise de conteúdo estuda as mensagens da comunicação em massa, ou seja, utiliza-se um conjunto de técnicas visando obter um procedimento sistemático e objetivo das descrições do conteúdo dessas mensagens por meio da inferência de conhecimentos relativos às condições de produção²⁷ (variáveis psicológicas do indivíduo emissor, variáveis sociológicas e culturais e variáveis relativas à situação de comunicação).

Este estudo foi utilizado como um recurso compilado dos dois questionários e trouxe respostas relevantes para a pesquisa final.

---

²⁷ Este termo foi utilizado por Bardin (2009) baseado na obra de P. Henry e S. Moscovici (1968).

Os dados obtidos foram agrupados em três categorias:

- *O (des)encanto com a escola regular;*
- *O (des)encanto com a escola de idiomas;*
- *As idealizações da carreira docente*

Categoria 1A - O (des)encanto com a escola regular²⁸

Nesta categoria os sujeitos relatam alguns dos problemas com os quais os professores de inglês se deparam em relação ao ensino do idioma, seja em escolas regulares da rede pública de ensino ou particulares.

Sujeito 03 - *Em escolas regulares, normalmente, os alunos apresentam resistência em trabalhar o inglês, principalmente a oralidade.*

Sujeito 07 - *A desvalorização da disciplina, os diferentes níveis de sala de aula, contextualização com outras disciplinas.*

Sujeito 09 - *Não tenho experiência, mas acho que a indisciplina dos alunos, falta de estrutura, salários e condições desumanas.*

Sujeito 10 – *O número de alunos por sala, a falta de materiais e recursos didáticos.*

Sujeito 12 - *Os alunos afirmam não saber nem o Português e também não veem a necessidade de aprender inglês por não ter relação com a realidade dos mesmos.*

²⁸ Explicação da autora: A palavra *desencanto*, metaforicamente registrada como *(des)encanto*, sugere uma fértil tensão entre conceitos. Nesse sentido, a intenção da pesquisadora é provocar uma maior reflexão sobre os limiares entre *encanto* e *desencanto*, na perspectiva instigadora de observar que os conceitos não mantêm uma interface de oposição; antes, estabelecem uma relação dialógica, complementar; aberta a novos olhares. A partir da definição encontrada no dicionário eletrônico Houaiss (2009), *encanto* significa ação de encantar, de enfeitiçar por meio de supostas operações mágicas, coisa maravilhosa de sedução irresistível e *desencanto* por sua vez sugere o oposto, ação ou efeito de desencantar, desencantamento, ação de desfazer um feitiço ou encantamento. O trânsito entre os conceitos assume, na proposta do presente estudo, e na possibilidade de futuras pesquisas, que *encanto* e *desencanto* desenham o mesmo horizonte, pois são elementos fundantes do pensamento e da ação pedagógica, inacabados e sempre abertos ao refinamento.

Sujeito 14 - *O pouco apoio que recebe da gestão escolar e desvalorização de seu conteúdo, qualificação.*

Encontramos nos relatos dos sujeitos a utilização da palavra “desvalorização”, neste caso, da disciplina, que denota a “falta” de estrutura e as condições de trabalho na visão do Sujeito 09 nas escolas regulares.

A “desvalorização do conteúdo”, tal como afirma o Sujeito 14, gera uma “desqualificação” do profissional, ou seja, todos esses fatores contribuem para a falta de materiais e recursos adequados levando o professor de inglês, como afirma o Sujeito 09, a “condições desumanas”.

Para Tardif (2002), as inúmeras mudanças e a instabilidade profissional por elas provocada, denotam um sentimento de frustração e desencanto, pois se sentem decepcionados por terem de viver essa precariedade de emprego, pela avaliação escolar todos os anos, por serem desvalorizados e prejudicados em muitos aspectos:

Eles têm, então, a impressão de que as comissões escolares fazem pouco caso deles e de seus problemas, que elas não assumem nenhuma responsabilidade para com eles e não realizam uma verdadeira gestão do pessoal ao fazê-los entrar e sair impiedosamente, preocupando-se apenas com seus interesses e “manipulando” simplesmente listas de candidatos sem nenhum outro reconhecimento. Nessas condições, os professores têm a sensação de não serem mais do que “tapa-buracos” e números no fim das listas de candidatos, e temem ser substituídos ou excluídos apesar da dedicação e da competência profissional de que deram provas durante o ano inteiro (ou durante anos) (p.95).

Outro comentário feito pelo Sujeito 12 nos remete à visão que os alunos possuem da disciplina em questão. O sujeito ainda constata que os próprios alunos dizem não saberem nem a própria língua materna, “*não veem a necessidade de aprender inglês por não ter relação com a realidade dos mesmos*”. Diante desse fato, notamos quando o Sujeito 03 também comenta da “*resistência*” dos alunos em práticas orais nas aulas, pois não se sentem à vontade de praticar, por exemplo, os diálogos nos livros didáticos ou apostilas, de cantar as músicas trazidas pelo professor ou de encenar uma peça de teatro em inglês com os colegas.

Na visão de Moita Lopes (2002, p. 50), o professor “comunicativo” é aquele que deverá criar “diálogos novos originados pelos alunos para apresentação

ensaiada num outro momento. Os alunos motivados adequadamente se aproveitam desses momentos para adquirir proficiência maior e duradora na língua-alvo”.

Celani (2009) reitera dessa questão ao relatar que:

A falta de interesse do poder público pela formação do professor de línguas, particularmente estrangeiras, leva os alunos, principalmente da escola pública, a situações de exclusão, já que não vêm sentido em aprender uma língua estrangeira, e, em muitos casos, nem em desenvolver a própria língua materna. Falta uma ação social mais forte e mais ampla (p.11) (Meu Grifo).

Nesse sentido, Imbernón (2011) também comenta que, para educar, a instituição deve deixar de lado toda a burocracia funcional para assim utilizar-se de relações entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da escola, refletindo um dinamismo social e cultural com, e a serviço, de toda a comunidade:

A instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade, para revelar um modo institucional de conhecer e, portanto, de ensinar, o mundo e todas as suas manifestações. Deve ensinar, por exemplo, a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental. E deve fazê-lo mesmo se, em alguns lugares, estiver rodeada por uma grande “neomiséria” ou pobreza endêmica e ante uma população (alunos, famílias, vizinhos...) imbuída de analfabetismo cívico. A instituição educativa precisa que outras instâncias sociais se envolvam e a ajudem no processo de educar. E isso implica que a educação se torne cada vez mais complexa, seja muito mais do que esse mero ensino básico e elementar, de um ponto de vista acadêmico, a uma minoria homogênea em uma época em que o conhecimento e sua gestão estavam em poder de uma minoria, que monopolizava o saber (p.8).

Categoria 1B - O (des)encanto com a escola de idiomas²⁹

As respostas de todos os sujeitos remetem a uma insatisfação perante as escolas de cursos livres, talvez pelo fato da necessidade de trabalharem com perfis, públicos, metodologias e instituições distintas.

Sujeito 03 – [...] <i>em cursos de idiomas muitas vezes <u>o aluno imagina que alcançará seu objetivo em um prazo muito pequeno.</u></i>
Sujeito 04 – [...] <i><u>ter que ensinar grupos de idades muito diferentes.</u></i>
Sujeito 05 – [...] <i>cronograma.</i>
Sujeito 07 – [...] <i>ficar preso a um método. <u>Não ter reconhecimento como Professor de Inglês e salários baixos.</u></i>
Sujeito 08 - [...] <i><u>lidar com os diversos tipos de alunos</u> e padronizar/adotar um ensino para que todos consigam.</i>
Sujeito 09 – [...] <i><u>desinteresse dos alunos, falta de liberdade da escola, material/materiais escassos ou insuficientes e salários baixos.</u></i>
Sujeito 10 – [...] <i>a falta de liberdade para atuar de acordo com as suas crenças. Muitas vezes <u>o professor deve seguir todas as linhas de pensamento da escola, mesmo não concordando com algumas.</u></i>
Sujeito 12 – [...] <i><u>os alunos não utilizam a língua inglesa fora da sala de aula, então não se esforçam para falar em inglês durante as aulas.</u></i>
Sujeito 14 – [...] <i><u>pouco reconhecimento e estabilidade.</u></i>

Os sujeitos 04 e 08 mencionam a dificuldade em lidar com diferentes alunos e idades distintas: “*ter que ensinar grupos de idades muito diferentes e lidar com os diversos tipos de alunos*”. Tardif (2002) comenta que “é uma questão de atitude e de adaptação à linguagem, pois cada faixa etária possui suas próprias características às quais o professor, em seu ensino, não pode ficar indiferente”. O autor ainda complementa que o professor deve estar atento às mudanças tanto de linguagem

²⁹ Idem

como de atitude, ser mais enérgico em alguns momentos, porém mais tolerante em outros, conforme a idade dos alunos:

As mudanças de série exigem, portanto, uma grande adaptação e uma flexibilidade que nem sempre são fáceis, principalmente quando o professor tem várias séries ao mesmo tempo (paralelamente) e/ou trabalha com ciclos de ensino diferentes e se depara, assim, constantemente, com mudanças instantâneas ou quase instantâneas (p.93).

Para o sujeito 07 o reconhecimento da profissão é praticamente inexistente quando se utiliza das palavras *“não ter reconhecimento como professora de inglês”* perante uma escola de idiomas. Apesar de sua formação específica na área, essa não se sente valorizada por seu trabalho, e por consequência tal fato gera uma insatisfação salarial. O sujeito 09 também denota insatisfação quanto a sua profissão ao comentar dos *“materiais escassos ou insuficientes”*, dos *“salários baixos”* e do *“desinteresse dos alunos”*. O sujeito 14 também salienta o *“pouco reconhecimento”* da profissão e a *“instabilidade”* de emprego.

Em seu artigo sobre os professores de escolas de cursos livres de inglês no Grande ABC, Ialago (2008) constata que dos 158 participantes apenas 59 possuíam formação específica na área. Tal fato se deve, como aponta a autora, a um maior comprometimento dos professores que possuem formação específica do que diversificada, apesar de ambas as participações nas suas pesquisas. A docência para eles é considerada um “dom”, uma “vocação”, e isso gera uma “estigmatização”, como aponta a autora, em relação aos próprios cursos de Licenciatura em Letras. Em suas análises, a estudiosa denota a “falta” de reflexão crítica sobre os processos formativos dos sujeitos pela própria insuficiência dos cursos de Letras.

Paiva (2003), em suas pesquisas, também menciona outro entrave nas licenciaturas pelo fato de que, em muitas Universidades do país, a formação do professor de inglês fica por conta de pedagogos que nem sempre possuem familiaridade com os conceitos de linguística aplicada.

Podemos perceber que as falas de todos os sujeitos em relação às escolas de idiomas denotam a precariedade da própria formação inicial na área, e “deixam a desejar” o trabalho desenvolvido pelas escolas de cursos livres, pois comentam da incapacidade de aprender dos alunos, da instabilidade, da falta de materiais, da falta

de liberdade para trabalharem nas escolas, ou seja, necessitam seguir a ideologia de uma determinada escola, mas “não querem”, sentem-se desvalorizados, cansados da padronização dos métodos e desmotivados pela questão salarial.

Apesar de todos os sujeitos possuírem formação em Letras, a falta do sentimento pertencente à profissão docente recai sobre esses pela associação a cursos livres, pois sabemos que para lecionar nessas escolas a formação na área não é essencial, e sim, de preferência, o domínio linguístico do idioma, certificados internacionais e vivência no exterior. Conforme Jalago (2008, p. 67), “o espaço de formação em serviço é praticamente inexistente e quando existe é geralmente usado de forma utilitária, não havendo formação crítica”.

Em um de seus artigos, Celani (2002) também reitera essa ideia ao afirmar as deficiências existentes nos cursos de formação dos docentes de línguas, e que recentemente os programas de Pós-graduação passaram a dar uma maior atenção à formação dos docentes e por isso a ênfase na formação contínua envolvendo “reflexão e crítica sobre e de sua própria prática”.

Nóvoa (1999), apesar das controvérsias, compartilha que, por outro lado, a imagem continua sendo positiva, pelo menos no plano simbólico, pois depositam-se sobre os docentes a expectativa e a responsabilidade social de um futuro melhor.

Sob esse prisma, as políticas educacionais devem (re)pensar em um novo modelo de formação de professores de inglês e assim (re)construir crenças, saberes e desenvolvimento profissional.

Categoria 1C - As idealizações da carreira docente

Nessa categoria analisaremos a busca e o aproveitamento do Curso de Especialização em Língua Inglesa, e também as aspirações da profissão docente.

A maioria dos alunos aponta a satisfação em poder aprimorar e fazer uso dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso nas instituições onde trabalham, bem como em suas aulas particulares, conforme as respostas a seguir:

Sujeito 03 – [...] <i>contribuiu para uma reciclagem do meu conhecimento e também <u>para trabalhar aspectos que vão além do material didático</u> e que fazem parte do universo do aluno.</i>
Sujeito 04 – [...] <i>contribuiu com aulas que aprimoraram a minha prática por meio de troca de ideias e leituras que possibilitaram uma visão mais crítica.</i>
Sujeito 05 – [...] <i>o <u>curso me abriu a mente para os conceitos atuais</u> bem como a evolução dos processos de aprendizagem.</i>
Sujeito 07 – [...] <i>acho que todo professor de inglês deveria fazer esse curso. A graduação não é suficiente. <u>O curso contribuiu diretamente para uma reflexão em nossa prática docente.</u></i>
Sujeito 08 – [...] <i>abriu meus horizontes. <u>Hoje eu consigo identificar problemas e dar soluções com mais facilidade. Consigo produzir mais conteúdo.</u></i>
Sujeito 09 – [...] <i>aprendi muitos conceitos relativos ao ensino na Universidade e <u>pude colocar várias coisas em prática no meu dia-a-dia.</u></i>
Sujeito 10 – [...] <i>com este curso <u>consegui aprender mais sobre teorias e práticas pedagógicas.</u></i>
Sujeito 12 – [...] <i>tivemos aulas relacionadas <u>às práticas cotidianas.</u></i>
Sujeito 14 – [...] <i>me sinto <u>muito mais preparada e confiante.</u> O que antes muitas vezes fazia por instinto, hoje faço com algum embasamento.</i>

Podemos perceber, nas respostas desses alunos, que a preocupação de todos recai no uso das expressões “*práticas cotidianas e/ou pedagógicas*” em seu trabalho diário nas escolas. Diante disso, a reflexão acerca do seu papel não somente como professor de inglês, mas também como um agente social, faz-se importante. Em relação a esse tema, Imbernón (2011) acrescenta que, sendo considerados agentes sociais, são “capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional”. Nessa visão denotam uma preocupação não somente com as escolas, mas também com as aulas particulares, para assim obterem resultados positivos.

Para Imbernón (2009):

A mudança no futuro da formação permanente não deve ser a predominante, mas aquela que o professorado assuma ser sujeito da formação, compartilhando seus significados com a consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional (o “eu” pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos) e não um mero instrumento na mão de outros (p. 74).

Atualmente as mudanças e transformações na educação geraram uma postura diferenciada nos educadores, de uma reflexão contextual e sistemática da nossa realidade, seguida de novas metodologias e estratégias. Nóvoa (1992) também compreende que a imagem do professor se encontra fragilizada, fato que, de certa maneira, interfere na profissão docente e na visão crítico-reflexiva desse professor. Por consequência gera a dificuldade de se “*profissionalizar*” a profissão docente devido a grandes mutações na educação brasileira ao longo desses anos. Educar faz parte da formação profissional do professor. O mundo globalizado, o avanço tecnológico e as tendências do cenário atual obrigam que “aquele” profissional, voltado somente a educar, se forme na mudança e para a mudança (IMBERNÓN, 2011). Um ponto que se destaca é a utilização do “tom de mudança” nas respostas abaixo:

*[...] o curso me abriu a mente para os conceitos atuais. **Sujeito 05.***

*[...] abriu os meus horizontes. **Sujeito 08.***

*[...] contribuiu para uma reciclagem do meu conhecimento **Sujeito 03.***

*[...] me sinto muito mais preparada e confiante. **Sujeito 14***

Celani (2001) também compartilha tal pensamento ao afirmar que esse processo é uma “visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimento” (p.32).

Em conformidade com os autores mencionados, Tardif (2002) aponta em seus estudos os saberes profissionais dos professores relacionando-os com as respostas dadas pelos sujeitos ao salientarem os conhecimentos já existentes ao longo da profissão, mas que remetem ao “tempo, concebido como um processo de

aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo” (p.109), e dois sujeitos chamaram a atenção para esse fato:

[...] o que antes muitas vezes fazia por instinto hoje faço com algum embasamento.

Sujeito 14.

[...] hoje eu consigo identificar problemas e dar soluções com mais facilidade.

*Consigo produzir mais conteúdo. **Sujeito 08.***

Portanto, para o autor:

[...] Se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF, 2002, p. 108).

Percebemos então que a relação que esses sujeitos agora têm com o ensino-aprendizagem está intimamente ligada aos saberes experienciais da profissão, ou seja, sendo um saber prático é necessário adequá-lo às situações habituais do cotidiano, aos problemas que surgem ao longo do semestre ou do ano letivo, para melhor poder saná-los.

Ao serem questionados sobre a escolha da área desejada de atuação após a conclusão da Pós-graduação, dos nove sujeitos participantes, apenas dois afirmaram vontade de atuar em escola regular. Um deles prefere lecionar na rede pública, o outro, na particular. Para os demais, a preferência recai sobre as escolas de idiomas e aulas particulares:

*[...] em escolas privadas, pois nos dá liberdade para trabalhar com projetos. **Sujeito***

03.

*[...] escola pública, pois acredito na importância de ter bons professores para estes alunos que não têm dinheiro para pagar um curso particular. **Sujeito 12.***

Ainda que exista a crença de que o ensino na rede pública seja precário, o sujeito 12 acredita nesse cenário de mudança e gostaria de poder viabilizar o sonho de alguns alunos que não têm condições financeiras para arcar com um curso em uma escola de idiomas. Mais do que isso, como um educador, aposta ainda na existência de bons profissionais nas escolas públicas.

Os dois sujeitos são do sexo masculino e estão na faixa etária de 30 anos. Possuem experiência como professores de inglês de 2 a 5 anos. Esse fato é certamente interessante, pois normalmente encontramos, com mais frequência, professoras do que professores de inglês nas escolas regulares públicas e/ou privadas.

O professor “típico” no Brasil é do sexo feminino, de nacionalidade brasileira e tem 30 anos de idade. A raça/cor é não declarada, 11 possuem escolaridade de nível superior (com licenciatura) e sua área de formação é Pedagogia ou Ciência da Educação. Leciona, predominantemente, a disciplina Língua/Literatura Portuguesa, trabalha em apenas uma escola, de localização urbana, e é responsável por uma turma com 35 alunos em média (INEP/MEC, 2009, p.48).

Gatti e Barreto reiteram a informação acima, afirmando que:

No que tange ao sexo do grupo, [...], a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% versus 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior. No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% versus 67% do feminino. O perfil etário dos docentes também pode contribuir para entender melhor o seu perfil de escolaridade, uma vez que a maior porcentagem de docentes jovens está na educação infantil (41% com até 29 anos de idade). No ensino fundamental, por sua vez, a distribuição segundo faixas etárias mostra-se mais equilibrada, com aproximadamente um quarto dos docentes em cada uma, enquanto no nível médio prevalecem docentes com mais de 30 anos (80,7%), cerca de 30% deles com 46 anos e mais (2009, p.24).

Encontramos aqui a ideia de “mentalidade de serviço” peculiar a certas ocupações femininas (TARDIF, 2002).

Ademais, o autor também explica que:

O professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades. Além disso, essa fase se caracteriza por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor) e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos (gestão da classe, planejamento do ensino, apropriação pessoal dos programas, etc.), o que se manifesta através de um melhor equilíbrio profissional e, segundo Wheer (1992), de um interesse maior pelos problemas de aprendizagem dos alunos, ou seja, o professor está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos (TARDIF, 2002, p.85).

Provavelmente pelo tempo de carreira docente, o sujeito 03 acredita na possibilidade de ingressar em uma escola da rede privada e assim poder ter a *“liberdade de trabalhar com projetos”*.

Para Almeida Filho (2002, p.44), espera-se que o professor de línguas domine menos as atividades realizadas em sala de aula e foque mais em projetar para os seus alunos tarefas nas quais consigam perguntar, dizer, questionar e opinar com regularidade. Do mesmo modo que, seria de suma valia, poder também elaborar projetos e oficinas de língua inglesa em conjunto com temas transversais dentro das escolas regulares.

Os trechos abaixo remetem às respostas dadas pelos sujeitos sobre a satisfação em continuar trabalhando em escolas de idiomas e/ou com aulas particulares:

[...] curso de idiomas porque o número de alunos é geralmente menor, os alunos tendem a ser mais interessados, a escola de idiomas também tende a propiciar mais materiais que facilitam o trabalho do professor. – Sujeito 04.

[...] curso de inglês e Superior, pois acredito que nesses cursos sou mais livre para ensinar inglês, sem uma fórmula pronta. – Sujeito 08.

[...] curso de línguas/aulas particulares/Universidade - salários melhores; condições de ensino; crescimento profissional e maior interesse dos alunos. – Sujeito 09.

[...] dou muitas aulas particulares e trabalho em um curso de idiomas. Dessa forma, por esse motivo, me sinto mais confortável e apta a trabalhar nessas modalidades por enquanto. – Sujeito 14.

O fato talvez se deva pela própria atuação dos sujeitos em seus locais de trabalho e a não-opção pela mudança de emprego.

Assim, nas palavras de Imbernón (2011):

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão (p.43).

Neste caso, notamos que os sujeitos possuem a formação inicial na área de Letras, contudo nunca foram expostos a aulas em escolas regulares públicas e/ou privadas, como já relatado anteriormente. Trabalham com métodos e livros didáticos pré-estabelecidos pelas escolas de idiomas ou em aulas particulares, utilizando livros didáticos ou apostilas, ou seja, a “receita” da aula já está pronta e o professor, nesse caso, não precisa “planejar sua tarefa docente como facilitador de aprendizagem, como um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos” (IMBERNÓN, 2011), como sugerem o Sujeito 04 “*propiciar mais materiais que facilitam o trabalho do professor*” e o Sujeito 08 “*sou mais livre para ensinar inglês, sem uma fórmula pronta*”.³⁰

Nesse sentido, Leffa (2001) critica algumas escolas e comenta que, ao invés de investirem em formação continuada, promovem treinamentos para o corpo docente com a finalidade de ensinar como se utiliza o livro didático para trabalhar em sala de aula. O autor esclarece também a diferença entre “formar” e “treinar”. Formar é a fusão do conhecimento recebido com o experimental, rumo a uma reflexão, porém com resultados em longo prazo. Treinar é o ato de ensinar técnicas e estratégias mecânicas com resultados imediatos, e é algo tão técnico ao ponto de,

---

³⁰ Explicação e experiência vivida pela pesquisadora: O livro didático do professor contempla o esquema de aula preparado, ou seja, como um manual que o professor segue sem que necessite (re)planejar algo diferente, seguindo passo a passo cada atividade estipulada pela própria editora: *Longman, Cambridge, Oxford* etc., ou mesmo em escolas de idiomas que trabalham com seus materiais próprios, cabe ao professor seguir a metodologia utilizada pela instituição. Na verdade, em cursos livres, o professor não precisa ter experiência e nem formação em Letras, se possuir um treinamento pedagógico e instruções quanto ao uso dos livros, conseguirá ministrar as aulas. De certo modo, trata-se ainda de uma concepção não profissional de que “ensinar se aprende ensinando”.

se a escola mudar o livro didático, terá que promover um novo treinamento com os mesmos docentes.

Na visão de Volpi (2001), em uma sociedade pós-moderna, os papéis atribuídos aos docentes de LI são mais do que a mera transmissão de conhecimentos linguísticos.

Na concepção de Tardif (2002):

Mudar de escola ou de Comissão escolar exige toda uma adaptação, significa “estar sempre no início da escada”, o que em si mesmo já representa um excesso de trabalho e um certo estresse, principalmente quando não se recebe um apoio adequado no ambiente de trabalho”, ou seja, os sujeitos preferem continuar nas mesmas instituições as quais já conhecem bem os seus gestores, alunos, materiais e metodologias (p.94).

O sujeito 04 também comenta do “*número reduzido de alunos*”, dado esse que possibilita uma melhor eficácia no ensino-aprendizagem das habilidades oral, auditiva e escrita em sala de aula de língua inglesa, porém o que dificulta o trabalho do professor em uma sala numerosa, geralmente heterogênea, com 35 alunos ou mais.

Ficou também evidente que dois sujeitos gostariam de trabalhar em universidades, fato que denota certo grau de “status” aos professores que lecionam no Ensino Superior, com a utilização de “*salários melhores*”, “*crescimento profissional*” e “*liberdade para ensinar inglês*”.

De acordo com Imbernón (2011):

A profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada por uma rede de relações de poder. Se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores, se aproximará da tendência emancipadora, crítica, assumindo um determinado grau de poder que repercuta no domínio de si mesmo (p.36).

Em contraste aos demais, tanto o sujeito 09, quanto o 14, disseram que se sentem mais a vontade em ministrar aulas particulares, pois talvez já estejam habituados com a clientela, a metodologia e os materiais didáticos:

[...] *aulas particulares - salários melhores; condições de ensino; maior interesse dos alunos*. – **Sujeito 09.**

*[...] dou muitas aulas particulares, dessa forma, por esse motivo, me sinto mais confortável e apta a trabalhar nessa modalidade por enquanto. – **Sujeito 14.***

Na compreensão de Imbernón (2009):

[...] Assim o professorado reduz sua assistência à formação “de toda a vida”, baixa a sua motivação para fazer coisas diferentes, corre poucos riscos e, sobretudo, a inovação surge como um risco que poucos querem correr (para que correr riscos se ninguém o valorizará ou, pelo contrário, o reprimirá?) (p.15).

Por fim, ao serem questionados acerca das expectativas após o curso de Especialização em LI, obtivemos as seguintes informações dadas pelos sujeitos abaixo:

Sujeito 03 – <i>[...] Gostaria de estar iniciando um curso de Mestrado.</i>
Sujeito 04 – <i>[...] Estar mais bem preparada para um Mestrado.</i>
Sujeito 05 – <i>[...] Irá me ajudar a subir no plano de carreira da escola que trabalho atualmente e me tornará um profissional melhor e mais crítico.</i>
Sujeito 07 – <i>[...] Continuar estudando, porém cursos de curta duração. Muitas escolas não estão preocupadas com a formação dos professores, “qualquer pessoa pode ensinar inglês no Brasil” e até ganhar o mesmo salário que um professor formado ganha. As expectativas são pessoas e o crescimento profissional cada vez mais.</i>
Sujeito 08 – <i>[...] Minha visão mudou muito ao longo do curso, agora tenho novos objetivos para meu futuro como professor, estabeleci parâmetros mínimos de trabalho e salário, pretendo (e já estou trabalhando nisso) ter minha própria escola com meu próprio método.</i>
Sujeito 09 – <i>[...] Conseguir começar a trabalhar na Universidade em alguma função que aceite apenas a Especialização para que eu esteja mais próxima dos acontecimentos acadêmicos.</i>
Sujeito 10 – <i>[...] Já recebi uma oferta para trabalhar com a coordenação de uma escola, treinamento para professores. Então acredito que esta Pós, este curso, já me deu uma base maior para trabalhar, e com conceitos os quais eu não sabia e/ou não achava tão importantes.</i>

Sujeito 12 – [...] *Dar aulas em cursos mais avançados e quem sabe faculdades.*

Sujeito 14 – [...] *Pretendo fazer Pedagogia para de repente conseguir trabalhar em uma escola bilíngue.*

Os sujeitos 03 e 04 afirmam a possibilidade de iniciar o curso de Mestrado. Isso denota uma preocupação com a continuidade dos estudos acadêmicos. Na visão de Celani (2009, p.10), “[...] a educação continuada é particularmente relevante em um contexto educacional no qual a formação inicial na área de línguas, especialmente estrangeiras, é praticamente inexistente”.

Os sujeitos 09 e 12 almejam trabalhar em alguma universidade/faculdade que aceite somente o curso de Pós-graduação em LI (Lato Sensu), nesse caso o professor é contratado como Especialista.

O sujeito 14 pretende iniciar a graduação em Pedagogia e assim poder lecionar para crianças de 1º a 4º ano em escolas bilíngues.

O sujeito 05 possui 10 anos de experiência como professor de inglês. Trabalha com aulas particulares e também em escola de idiomas. Para ele o curso contribuiu significativamente, pois o ajudará a subir no plano de carreira da escola. Também comenta que se “*tornará um profissional melhor e mais crítico*”. Segundo Pimenta (2002a), o docente reflexivo precisa “entender o que faz, porque faz e dar sentido a esse fazer”.

O sujeito 07 quer continuar estudando, porém, como ele mesmo afirma, somente “*em cursos de curta duração*”. Não está satisfeito com a docência e diante disso critica as escolas pela “*não-preocupação com a formação dos professores*”, “*qualquer pessoa pode ensinar inglês no Brasil*” e “*até ganhar o mesmo salário que um professor formado ganha*”.

A esse respeito, em seu artigo, Ialago e Duran (2008), afirmam que:

O deslocamento entre as disciplinas pedagógicas e as questões relativas ao conteúdo parece impossibilitar a formação de profissionais competentes, dos quais se espera, além do domínio do conteúdo (condição básica), que tenham também maturidade para refletir sobre sua ação pedagógica e possam fazer escolhas informadas sobre como ensiná-lo (p.62).

A respeito desse cenário, Tardif (2002) comenta que não é mais somente uma “consequência prática e organizacional”, e que ao longo dos anos a formação dos professores tornou-se uma “consequência política” em vários países da Europa e da América. Em suas pesquisas e reflexões, algumas ideias merecem atenção: O reconhecimento dos professores como sujeitos do conhecimento só será concedido quando assim forem reconhecidos dentro das instituições escolares como verdadeiros “atores”, sendo o ator da sua própria ação, bem como do seu próprio discurso. Historicamente os professores foram associados a um “corpo eclesial”, ou seja, suas ações eram baseadas em obediência e vocação. No século XX, tornaram-se um “corpo estatal”, colocando-se a serviço das autoridades pública e estatal. Por conseguinte, tanto um corpo eclesial, como estatal, “os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores” (p.243).

O sujeito 08 comenta a mudança de visão após o curso perante os objetivos futuros. Ele pretende investir em sua própria escola de idiomas e utilizar-se de seu próprio método.

O sujeito 10 deseja investir na carreira docente como coordenador de escola de idiomas. Ele também esclarece: “[...] *acredito que esta Pós, este curso, já me deu uma base maior para trabalhar, e com conceitos os quais eu não sabia e/ou não achava tão importantes*”.

O que concluímos com base nas análises e nas observações realizadas é que, por certo, todos os alunos-professores obtiveram um excelente aproveitamento do curso de Especialização em LI uma vez que, como eles mesmos salientaram, uma graduação em Letras não consegue suprir os anseios atuais, e os profissionais de LI precisam de reciclagens constantes. Como resultado, muitos deles conseguiram colocar em prática, ou seja, refletir “sobre a ação e na ação” as suas aulas cotidianas, independentemente do público ou da instituição. Por essa razão também passaram a enxergar a docência como uma profissão e a valorizar os saberes adquiridos ao longo do curso. Alguns deles até almejam um futuro melhor como docentes no Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, procuramos investigar os desafios da formação docente e profissional dos alunos-professores do curso de Especialização em Língua Inglesa de uma Universidade particular, que já atuam como docentes, apresentando as seguintes questões que nortearam esta pesquisa:

- Como alunos de pós-graduação e já exercendo a profissão docente, qual o significado dado por eles à sua profissionalidade?
- Como essa dupla identidade, aluno-professor, pode contribuir para a sua formação profissional?
- Quais saberes docentes são necessários aos profissionais em Língua Inglesa diante de público e instituições distintas?

Para responder tais questionamentos, e compreender o processo de atuação profissional e acadêmica desses alunos, foi necessário refletir sobre os desafios da profissão, a formação docente e profissional. Para tanto, buscamos as temáticas da formação docente e do desenvolvimento profissional dos professores de Língua Inglesa. Não houve o intento de arraigar a teoria em toda a sua extensão, mas aproximar-se dos autores que vêm discutindo e apresentando o tema, de modo a permitir o entendimento de como os alunos-professores constroem os seus saberes e desenvolvem-se academicamente e profissionalmente na área da Língua Inglesa.

Sabemos que, na atualidade, os professores necessitam cada vez mais de treinamento, capacitação e formação continuada para desenvolverem-se profissionalmente, utilizarem as novas tecnologias disponíveis, desenvolverem-se como seres autônomos, críticos, reflexivos e isso não se torna diferente aos profissionais que lidam com o idioma Inglês. A partir desse pensamento, procuramos conhecer os desafios atuais da formação docente e o desenvolvimento profissional do docente de línguas.

Pretendemos, na última parte do estudo, realizar uma reflexão acerca dos princípios e das ideias que permitem compreender a referida temática. A proposta da apuração sobre a atuação acadêmica e profissional dos alunos-professores do curso de Especialização em LI teve a intenção de colaborar com os debates e com

as discussões institucionais e acadêmicas, sobre como entender uma formação docente e profissional em línguas para lidar com essas correlações na educação.

Como resultado da pesquisa qualitativa, pontuamos algumas conclusões que, em sua maioria, estão presentes nos discursos dos vários sujeitos participantes desta pesquisa.

Os alunos começaram a sua carreira docente como ex-alunos das escolas de idiomas em que haviam estudado anteriormente. Três sujeitos comentaram que começaram como monitor, voluntário e em projetos na própria universidade na qual estudavam. Tardif (2002) afirma que é no início da carreira que o saber experiencial é mais presente e que vai dando, cotidianamente, a integração do professor na escola e com os alunos.

Nesse prisma, a pesquisa revela que no processo de construção da carreira docente, os saberes trazidos pelas experiências vividas como ex-alunos tiveram uma forte influência e inspiraram esses alunos-professores em sala de aula, bem como a facilidade e o gosto pelo idioma na primeira etapa deste estudo.

Possuir mais embasamento teórico foi um fator importante na procura pelo curso de Especialização em LI na primeira etapa da pesquisa. O que nos chama atenção é o fato de que mesmo não tendo a Graduação em Letras, três sujeitos decidiram começar o curso para poderem atualizar-se sobre os conceitos atuais do idioma e da didática de LI, uma vez que haviam escolhido essa profissão e já estavam em sala de aula. Imbernón (2009) considera que quando o professor necessita de mais conhecimento, ou seja, formação, é porque ele estará assumindo uma perspectiva crítica em educação e formação.

A utilização de diferentes materiais didáticos e de recursos metodológicos, também se constituiu como um dos grandes desafios na primeira etapa da pesquisa com os alunos-professores ao responderem o questionário. A maioria deles atribuiu o uso de materiais didáticos pelas escolas de idiomas como escassos, insuficientes e de má qualidade. Os professores também relataram o sentimento de falta de liberdade quanto ao uso de outros recursos pedagógicos. Esse pensamento é compartilhado por Tardif (2002) ao abordar a importância dos saberes heterogêneos/plurais dos professores, um saber-fazer diferente, pois são provenientes de fontes variadas, os quais podem ajudar na adaptação de

recursos/materiais utilizados pelos professores no trabalho docente. Isso se deve ao fato de muitas escolas de cursos livres não exigirem os diplomas de licenciados aos professores de Inglês, pois sabemos que a exigência torna-se indispensável aos conhecimentos linguístico-comunicativos no idioma e não a formação em Letras.

Em conformidade com o referido assunto, em seus estudos sobre professores de inglês em cursos livres, Ialago (2007) afirma que a formação acadêmica não se faz necessária, pois a proficiência no idioma e o “treinamento” oferecido aos mesmos já são considerados suficientes. Ademais, como afirma Almeida Filho (2002), a alternativa que é dada ao professor nesse caso é a de obedecer a todos os passos programados pelo rígido livro didático.

Portanto, constatamos que os sujeitos reconhecem a importância dos saberes docentes (implicitamente) do professor de inglês da atualidade, ou seja, conhecer e utilizar os diferentes métodos e abordagens de ensino de línguas, bem como seus recursos diversos possíveis e os aparatos tecnológicos modernos, a fim de acompanhar as mudanças educacionais deste novo século. Tudo isso também nos leva a acreditar na preocupação que esses docentes possuem acerca do seu desenvolvimento profissional, mas em muitas escolas de idiomas ainda não conseguem mudar esse quadro, pois necessitam seguir à risca a metodologia que lhes é imposta, “engessando” a execução de um trabalho melhor e diferenciado dos professores. Nas palavras de Imbernón (2011), essa mudança é fundamental porque pode abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, uma vez que a profissão docente partilha o conhecimento com o contexto.

Quando alguns dos sujeitos relataram sobre as escolas de idiomas, constatamos ainda que existe uma ligação com a falta de interesse dos alunos de lidar com públicos distintos e em diferentes faixas etárias, com a instabilidade do emprego e com o pouco reconhecimento da profissão como docentes. Novamente recorremos aos estudos de Ialago (2007), nos quais a autora descreve o reconhecimento do professor de inglês com carteira profissional registrada no CBO (Classificação Brasileira de Ocupações) como *professores de cursos livres*, devidamente atualizadas pelo Ministério do Trabalho no ano de 2002. Para tanto, ainda encontramos uma contradição nesse discurso, pois nesse documento oficial os professores são capazes de “criar” e “planejar” cursos livres, “definir” materiais

didáticos e “sugerir” mudanças estruturais em cursos, porém não é o que normalmente ocorre nas escolas segundo dados relatados e obtidos por todos os sujeitos da referida pesquisa.

Outra ideia partilhada por quase todos os sujeitos é o desencanto com as escolas regulares públicas e privadas. Os sujeitos da pesquisa atribuem a falta de interesse pela disciplina por parte dos alunos e também dos gestores escolares, principalmente da rede pública de ensino, um obstáculo para os professores de inglês. Celani (2009) também reitera essa questão ao afirmar que ainda existem resistências quanto aos interesses do poder público pela formação dos professores de línguas, e que falta uma ação social mais forte e mais ampla por parte desses. A autora ainda afirma que se a falta de interesse por parte dos alunos em aprender o Português ainda é predominante em muitas escolas, a relevância em aprender o Inglês torna-se praticamente nula. Isso gera um sentimento de exclusão e expressa preconceitos nas redes públicas. Por esse motivo percebemos, diante do relato de um sujeito, a forte resistência que os alunos da rede pública têm em praticar a oralidade nas aulas de Inglês.

Quando relatam as idealizações da carreira docente, todos os sujeitos concordam que o curso de Especialização em Língua Inglesa abriu os horizontes e contribuiu significativamente para a atualização didático-pedagógica na área. Em sua maioria, comentaram que somente a Graduação em Letras não foi suficiente nas suas trajetórias. Na verdade, a preocupação recai sobre as teorias atuais para assim acionarem os saberes docentes como alunos transferidos para as salas de aula, ou seja, agindo como docentes reflexivos de suas próprias experiências vividas como alunos. É por intermédio dessa reflexão que surgem as motivações e os desejos de modificações do seu fazer docente cotidiano.

Procuramos, também, conhecer a área de atuação desejada pelos docentes após a Especialização em LI. As respostas foram surpreendentes, pois dos nove sujeitos, dois dos quais não atuavam nas escolas regulares, ainda acreditam e confiam no ensino público e privado. Um dos sujeitos relatou que gostaria de trabalhar com projetos em uma escola privada, e o outro lecionar em uma escola pública para auxiliar os alunos que não possuem recursos financeiros para custear aulas de inglês em escolas de idiomas e/ou particulares.

Para os demais sujeitos, apesar das controvérsias referentes aos materiais didáticos e metodologias distintas, ainda preferem continuar trabalhando em escolas de idiomas e com aulas particulares da maneira como estão devidamente acostumados. Outro aspecto interessante nas respostas de dois sujeitos deve-se ao fato de desejarem trabalhar no Ensino Superior como Especialistas em LI, pois associam o trabalho docente com a posição social (status) que são interligados com a imagem de melhores salários, de crescimento profissional e de mais liberdade para trabalharem o idioma em sala de aula.

Os alunos-professores também foram questionados sobre as expectativas após o curso de Especialização em LI. O que pudemos perceber nas respostas foi um envolvimento intenso com a profissão docente, a docência como meio de contribuir para a formação de novos profissionais e assim fazer a diferença na área de Línguas Estrangeiras. Eles querem continuar sendo professores de Inglês, apesar de todos os problemas citados pela maioria, ainda acreditam e descrevem com paixão o futuro na docência.

Neste amplo contexto, um dos sujeitos deseja possuir sua própria escola de idiomas. Dois sujeitos querem ingressar em um Programa de Mestrado, reforçando o pensamento de continuar a formação na área. Dois sujeitos almejam lecionar em alguma Universidade. Uma aluna quer cursar Pedagogia para poder trabalhar em escolas bilíngues. Um sujeito afirma a oportunidade de subir no plano de carreira da escola de idiomas onde já trabalha como professor de inglês. Um sujeito almeja ser coordenador pedagógico de escola de idiomas e, por fim, o outro sujeito quer somente realizar cursos de curta duração na área de línguas, pois é o único que não está satisfeito com a docência porque afirma que ultimamente “qualquer pessoa pode dar aula de inglês” e que mesmo sem diploma pode-se “receber o mesmo salário daquele que o possui”. Para Celani (2001) o professor de língua inglesa é antes de tudo um educador, e não um mero “técnico” que possui as “dicas” eficazes para ensinar o idioma, ou seja, o sujeito da pesquisa, talvez na tentativa de desabafo a respeito do descaso em que se tornou o ensino da LI em vários lugares do nosso país, critica os próprios professores e coordenadores da área pela desvalorização da profissão, levando a considerar, como a própria autora comenta, e na visão de muitos, que essa é uma “ocupação” e não uma profissão levada a sério.

Apontamos também como resultado da pesquisa uma carência dos saberes docentes dos professores de Inglês em escolas de idiomas, pela falta de dados perante as respostas à pesquisa. A impossibilidade desses deve-se ao fato das normas, valores e das regras didáticas e metodológicas que lhes são impostas pela maioria das escolas de cursos livres, pois, como já salientado, “engessam” o desenvolvimento profissional dos docentes ao utilizarem os materiais didáticos que as escolas definem sem dar espaço a outras fontes que poderiam ser utilizadas nas aulas de inglês, como músicas, jogos, exercícios extras, filmes, tecnologias como recursos visuais e auditivos, etc.

Tudo isso faz com que o professor sinta-se frustrado e insatisfeito, não enxergando uma perspectiva de desenvolvimento em uma escola de cursos livres, pois pela própria cultura não exigem a formação e apenas capacitam seus docentes com “treinamentos” realizados dentro das escolas.

Diante das respostas, possivelmente, esses saberes são melhor reconhecidos pelos professores quando estão em aulas particulares, pois como salientado por alguns sujeitos, nesse momento conseguem utilizar com mais liberdade outros recursos além do material didático.

Vale ressaltar que os saberes são de suma importância para todos os profissionais de línguas, independentemente do seu local de trabalho, pois evidenciam as ações formativas dos indivíduos e do profissional docente que é ou que quer tornar-se.

Nesta direção, há de se ponderar que é necessário o investimento da formação docente e profissional aos docentes de línguas nas escolas de idiomas. Ademais, maiores e melhores ofertas de cursos de formação continuada aos professores das redes públicas e privadas a fim de oportunizar o conhecimento das novas tendências educacionais da atualidade no ensino-aprendizagem de uma LE, principalmente no cenário do uso das novas tecnologias as quais proporcionem aos alunos uma aprendizagem autônoma e que atenda aos anseios desses ao estudarem uma segunda língua como abordado na introdução deste estudo.

Esperamos, com este estudo, poder pontuar os aspectos primordiais aos docentes de LI pesquisados; aspectos esses que ajudaram a definir a valorização da docência e dos conhecimentos teóricos ligados à área de línguas, os quais se

podem designar de detentores de uma reflexão crítica a fim de perceberem a realidade na qual se inserem. Além disso, essa ação docente conduz à produção de novos conhecimentos e competências a fim de promover profissionais ainda mais capazes de inovar e buscar diferentes estratégias de atuação docente e profissional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina?** A questão da instrumentalização linguística. In: Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa. São Paulo, nº 1, 1983.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de L.E. In: **Contexturas:** Ensino Crítico de Língua Inglesa. São Paulo: APLIESP, n.9. p.9-19, 2006.

ALMEIDA, M. E. B. **Educação à distância na internet:** abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo. V.29, n. 2, 178p, jul/dez., 2003a.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. ; GEWANDSNADJER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANDRÉ, M. E. ; HOBOLD, M. S. **Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre a profissão e a profissionalidade docente.** In. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 18, n.32, p. 83-93, jul./dez.2009.

ANDRÉ, M. E. **Formação de Professores:** a constituição de um campo de estudos. In. Educação, Porto Alegre, v. 33, n.3, p.174-181, set./dez.2010.

ANDRÉ, M. E. ; HOBOLD, M. S. **As Práticas de Licenciatura e o Trabalho Docente dos formadores na perspectiva de licenciados de Letras.** In. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 4, n.1, p.175-198, jan./jun.2013.

ASSIS, M. DE. **Dom Casmurro.** Coleção a obra prima de cada autor. Texto Integral, 5ª reimpressão, 7ª edição. São Paulo: Editora Martin Claret, 2009.

AUGÉ, M. **Não lugares:** Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, SP: 1ª edição, Papirus, 1994.

AZEVEDO et.al. **TICs na Educação:** multivisões e reflexões coletivas. In: Revista Educação & Linguagem. São Bernardo do Campo, v.17, n.2, p.215-236, jul./dez.2014.

BAHIA, N. P. **Ser professora:** do baú de retalhos à confecção da colcha. In: Revista Educação & Linguagem, São Bernardo do Campo, vol. 12, n. 20, p.148-166, jul./dez.2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Portugal: Edições 70, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Homologado em 17/01/2002. Diário Oficial da União de 18/1/2002. Seção 1, p.31.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base no Censo Escolar da Educação Básica 2007**, Brasília, Inep, 63p, 2009.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil>. Acesso em 23 de outubro de 2013. – lei 12796/2013 – site do planalto.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental: Língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos (da 5ª à 8ª série) do ensino fundamental:** língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Linguagens, códigos e suas tecnologias. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília. 239p. vol 1, 2006.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: J.C.P. de Almeida Filho (org.) **O professor de língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, p.179-184, 1999.

CELANI, M. A. A. Uma abordagem centrada no aluno para os Cursos de Letras. In: M. A. A. Celani (ed). **Ensino de Línguas**. Cadernos PUC, nº 17. São Paulo: EDUC, 1984a.

CELANI, M. A. A. Considerações sobre a disciplina “Prática de ensino de Inglês” nos Cursos de Licenciatura. In: M. A. A. Celani (ed) **Ensino de Línguas**. Cadernos PUC, nº 17. São Paulo: EDUC, 1984b.

CELANI, M. A. A. As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública. In: **Educação para crescer**. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino, Rio Grande do Sul, 1987.

CELANI, M. A. A. **A educação continuada do professor**. In: Ciência e cultura, 40 2: p. 158-163, 1988.

CELANI, M. A. A. **O perfil do educador do ensino de línguas**: o que muda? Comunicação apresentada em mesa-redonda no I Encontro Nacional de Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras, U.F.S.C, Florianópolis, 1996.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A. (org.) **Ensino de segunda língua**: redescobrimos as origens. São Paulo: EDUC, 1997.

CELANI, M. A. A. **Ensino de línguas estrangeiras**: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. O professor de línguas: construindo a profissão. (Org.) Vilson J. Leffa. Pelotas: Educat, 2001

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI M.A.A. **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p.19-35.

CELANI, M. A. A. **Revivendo a aventura:** desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M.A.A., RAMOS, R.C.G e FREIRE, M.M. (Orgs.). A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DALBÉRIO, O. **Metodologia científica:** desafios e caminhos/ Osvaldo Dalberio, Maria Célia Borges Dalberio. São Paulo: Paulus, 2009.

DURAN, M. C. G. **Educação, formação docente e representações sociais.** In. Revista Educação & Linguagem, São Bernardo do Campo, v.13, n.22, p.217-237, jul./dez. 2010.

FERNANDES, P. A. **Com a Palavra o professor de inglês:** suas representações sociais sobre a observação de aula. 2010. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de São Paulo, UMESP, São Paulo, 2010.

FERRO, G. D. O. M. **A Formação do Professor de Inglês:** trajetória da prática de ensino de inglês na Universidade de São Paulo. 1998. 179 f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP. São Paulo, 1998.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores:** do conceito à prática. 2002. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ), Rio de Janeiro, 2002.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Esperança.** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo, Ed. Paz e Terra. 1992.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M (Orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital.** 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. MARLI. E.D de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A.C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

HOUAISS, A. – **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Brasil: Objetiva, 2009.

IALAGO, A. M. **Formação e prática docente de professores de inglês em curso livre: um estudo das representações sociais**. 2007. 151f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de São Paulo, UMEP. 2007.

IALAGO. A. M; DURAN. M. C. G. **Formação de professores de inglês no Brasil**. Revista Diálogo Educacional. PUC-PR. vol. 8, n. 23, jan/abr, p.55-70, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. – 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 1-20, 1999.

LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão**. Pelotas: Educat. 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola – teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada, Goiânia: MF Livros, 2008.

LUDKE, M; BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p.1159-1180, Set/Dez.2004.

MELO, G. F. **Em questão:** O lugar dos saberes docentes. In. Cadernos de FUCAMP, Monte Carmelo, Minas Gerais. U. IV, n.IV, p.11-21, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para o curso de Letras.** Processo número: 23001.000126; 2001-69. Disponível em: <<http://inforum.insite.com.br>>. Acesso em: 15 de julho de 2013.

MOITA LOPES, L. P. **A autoformação continuada do professor:** o professor pesquisador. Anais do Seminário Novos Rumos para uma Política de Formação do Professor. Faculdade de Educação da UFRJ, Rio de Janeiro, 1995a.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil. A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Portugal/Lisboa: EDUCA, 2009.

PAIVA, V. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: TEIXEIRA, C.M. & CUNHA M.J.C. (Orgs.) **Caminhos e colheitas:** Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora da UNB, p.53-84, 2003.

PÉREZ GÓMES, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: A. Nóvoa (coord.) **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 93-114, 1992.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. SP: Cortez, 2002a.

RAJAGOPALAN, K. **O Grande Desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela**. In: GIMENEZ, T. ET AL (Org.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat, 2005.

RODRIGUES, L. A. D. **Formação Continuada em Língua Inglesa**. In: PESSOA DE CARVALHO, A. M. **Formação Continuada de Professores**. São Paulo: Thomson.

RODRIGUES, L. A. D. **Dos fios, das tramas e dos nós: a tessitura da rede de crenças, pressupostos e conhecimentos de professores de inglês que atuam no ciclo I de Ensino Fundamental**. 2005. Tese de doutoramento - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da modernidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SCHON, D. A. ***The reflective practitioner: How professionals think in action***. New York. Basic Books. 1983.

SCHON, D. A. ***Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions***. Jossey-Bass Publishers. 1987

SCHON, D. A. *Coaching reflective teaching*. In: Peter P. Grimmett e Gaalen L. Erickson (eds.). ***Reflection in Teacher Education***. New York: Teachers College Press, 1988. p. 19-29.

SCHON, D. A. ***The theories of inquiry: Dewey's legacy to education***. *Curriculum inquiry*, vol. 22, n. 2, p.119-139, 1992.

SCHULZ, L. O; CUSTÓDIO, M. M. C; VIAPIANA. S. **Concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira**. In: PLE- Pensar Línguas Estrangeiras, ano 1, n.1, março/julho, Rio Grande do Sul, 2012.

SCHUTZ, R. **Exames de proficiência em inglês**. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-toefl.html>. Acesso em 17 de julho de 2013.

SCHUTZ, R. ***Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition. English Made in Brazil***. Disponível em: <http://www.sk.com.br>. Acesso em 10 de fevereiro de 2015.

SMYTH, J. ***Teacher's work and the politics of reflection***. *American Educational Research Journal*, 29(2), 1992, pp. 267-300.

TARDIF, M.; LESSARD; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto, Portugal: Rés Editora, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TELLES, J. A. (org.) **Formação inicial e continuada de professores de línguas: Dimensões e ações na pesquisa e na prática**. João A. Telles (org.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

VOLPI, M. T. **A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente**. In: LEFFA, V. J. O professor de línguas: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ZEICHNER, K. M; LISTON, D.P. ***Reflective teaching: an introduction***. Mahwah: Lawrence Erlbaum. 1996.

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO-PRIMEIRA ETAPA

Caro (a) aluno/a,

Sou estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da UMESP e estou realizando uma pesquisa sobre Profissionais da Língua Inglesa. Sua participação é muito importante!

Um abraço cordial, Cláudia.

1) Nome: _____

2) Faixa etária:

a) menos de 23 anos ( )

b) de 24 a 30 anos ( )

c) de 31 a 35 anos ( )

d) mais de 35 anos ( )

3) Sexo:

a) Masculino ( )

b) Feminino ( )

4) Qual é a sua formação?

5) Você tem formação específica na área de Educação? Se sim, qual?

6) Atualmente você está trabalhando em quê?

7) Você atua ou já atuou como Professor de Inglês?

7.1) Se sim, há quanto tempo?

7.2) Conte um pouco sobre essa experiência.

8) Porque você procurou esse Curso de Especialização?

---

9) Quais são as suas expectativas após o Curso de Especialização?

Se você quiser continuar fazendo parte desta pesquisa, por favor, deixe o seu telefone ou um e-mail para contato.

Muito obrigada!
claudiabeligoli@yahoo.com

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO – SEGUNDA ETAPA

Caro(a) colega,

Dando continuidade ao processo de análise que venho realizando sobre Profissionais da Língua Inglesa gostaria de pedir sua colaboração nesta nova etapa da pesquisa. Suas respostas às questões abaixo são muito importantes!

Um abraço cordial, Cláudia.

1. Ser um bom profissional de língua inglesa para você nos dias de hoje é...

---

2. Quais os desafios que um profissional de língua inglesa enfrenta ao trabalhar em:
- a) uma escola (Ensino Fundamental ou Médio)

- b) um curso de língua inglesa

---

c) uma aula particular individual

---

3. Em sua opinião, como este curso que você agora está finalizando contribuiu com a sua profissionalização?

---

4. Em qual área de atuação você se sente mais apto a atuar (escola pública, escola privada, Ens. Fundamental, Ens. Médio, Ensino Superior, curso de línguas, aulas particulares etc.)? Por quê?

Obrigada!
Cláudia
claudiabeligoli@yahoo.com

APÊNDICE 3 – QUADRO PESQUISA DE CAMPO (1ª etapa)

	menos de 23 anos = 1 24 anos a 30 anos = 2 31 anos a 35 anos = 3 mais de 35 anos = 4	Masculino = 1 Feminio = 2		Sim = 1 Não = 2		Sim = 1 Não = 2				
Sujeito	Faixa Etária	Sexo	Formação	Form.em Educação	Profissão	Prof.de Inglês	Tempo de Magistério	Breve descrição da Experiência	A procura pelo Curso de Especialização	As expectativas após o Curso de Especialização
01	3	1	Jornalismo	2	Professor de Inglês	1	3 anos	Trabalho como professor de LI desde Março/2011. Fiz apenas treinamentos ministrados pelas escolas as quais trabalho, ministro aulas para todos os níveis e idades. Já cheguei à trabalhar como coordenador pedagógico de uma escola de idiomas. O meu conhecimento no idioma foi adquirido por meio de filmes e músicas. Estudei Inglês por menos de 01 ano.	Por não ter formação em Letras achei que seria interessante ter uma Especialização na área de Educação principalmente focado no Inglês.	Eu não queria, mas acho que terei que fazer Letras, pois gostaria de lecionar em faculdade.
02	2	2	Adm.de Empresas	2	Professor de Inglês	1	4 anos e meio	Comecei a lecionar inglês na escola em que fiz o curso e me interessei pela área,por isso decidi fazer o Curso de Especialização. Já trabalhei em escolas regulares com Ensino Infantil e Fundamental I e em escola de idiomas, com todos os níveis e idades.	Senti que precisava de uma maior base teórica na área de ensino, tenho interesse em lecionar no ensino superior futuramente e queria conhecer profissionais da área que trabalhassem em diferentes escolas para trocar experiências na prática do ensino em escolas de idiomas.	Penso em fazer um Mestrado futuramente e a Especialização me ajudou a conhecer diversas linhas de pesquisa. Ter uma Especialização no currículo também me qualifica para lecionar no ensino superior.

Sujeito	Faixa Etária	Sexo	Formação	Form.em Educação	Profissão	Prof.de Inglês	Tempo de Magistério	Breve descrição da Experiência	A procura pelo Curso de Especialização	As expectativas após o Curso de Especialização
03	4	2	Letras	1	Professor de Inglês	1	5 anos	Trabalhei em 2 colégios particulares, um no período da manhã e o outro no período da tarde como professora de inglês do Fundamental I e II. Hoje em dia trabalho em um colégio particular também somente com crianças. Usamos livro didático, mas as aulas são complementadas com exercícios extras que elaboro em casa. Além das horas de aula em sala, trabalho muito em casa com pesquisas para ter materiais diversificados.	Para aprender mais e também melhorar meu desempenho como professora. Além disso, compartilhar experiências com colegas e professores.	Gostaria de estar iniciando um curso de Mestrado
04	2	2	Letras	1	Professor de Inglês	1	10 anos	Sou professora há 10 anos e comecei como monitora em uma escola de línguas. Após isso, venho trabalhando em cursos livres. Já trabalhei com diversos públicos, desde crianças a adultos e sempre recebi o treinamento de como trabalhar com esses públicos nas próprias instituições de ensino.	Para me aperfeiçoar, conhecer "novas" teorias, trocar experiências e abrir portas para trabalhar em uma Universidade futuramente.	Estar mais bem preparada para um Mestrado.
05	2	1	Letras/ Tradutor e Intérprete	1	Professor de Inglês	1	10 anos	Comecei por conta da habilidade com a língua identificada por minha professora. Fiquei um tempo como monitor e com 18 anos já dava aula para todos os níveis. Já passei por 6 escolas diferentes e atualmente gosto mais e pretendo me dedicar mais às aulas particulares pois tem um maior retorno financeiro.	Sentia que precisava me atualizar e pretendia resgatar alguns conceitos esquecidos e emendar com o Mestrado.	Irá me ajudar a subir no plano de carreira da escola que trabalho atualmente e me tornará um profissional melhor e mais crítico.

Sujeitos	Faixa Etária	Sexo	Formação	Form.em Educação	Profissão	Prof.de Inglês	Tempo de Magistério	Breve descrição da Experiência	A procura pelo Curso de Especialização	As expectativas após o Curso de Especialização
06	2	2	Letras	1	Professor de Inglês	1	9 anos	Gosto muito da profissão que escolhi, mas considero um grande desafio em virtude da falta de valorização e o baixo salário.	Para aprimorar meus conhecimentos pedagógicos em Língua Inglesa.	A continuação do aprendizado futuramente em um Mestrado e a possibilidade de lecionar em uma Faculdade ou trabalhar com o ensino em EAD.
07	3	1	Letras	1	Professor de Inglês	1	8 anos	Estudei no CNA por quatro anos e meio. Trabalhei como voluntário ensinando inglês. Fiz curso de Letras, trabalhei em várias escolas de idiomas. Atualmente trabalho na Wizard. Estudei em 2 países: África do Sul e Nova Zelândia.	Há várias pessoas atuando como professor de inglês, pessoas que são apenas treinadas, mas que são muito boas. O curso de Especialização posiciona o profissional de forma muito diferenciada no mercado, o prepara de forma completa para atuar em vários campos da Língua Inglesa	Continuar estudando, porém cursos de curta duração. Muitas escolas não estão preocupadas com a formação dos professores, "qualquer pessoa pode ensinar inglês no Brasil" e até ganhar o mesmo salário que um professor formado ganha. As expectativas são pessoas e o crescimento profissional cada vez mais.

Sujeitos	Faixa Etária	Sexo	Formação	Form.em Educação	Profissão	Prof.de Inglês	Tempo de Magistério	Breve descrição da Experiência	A procura pelo Curso de Especialização	As expectativas após o Curso de Especialização
08	2	1	Letras	1	Professor de Inglês	1	8 anos	Comecei como professor em escola particular, depois de idiomas. Já atuei como coordenador pedagógico de escolas de idiomas por 2 anos. Trabalhei com crianças desde 2 anos, até Ensino Médio e adultos de todas as idades.	Para crescimento profissional. Apenas a graduação começou a ser insuficiente e para certos aspectos da função, além disso, busquei novos caminhos para seguir e novas oportunidades já começaram a aparecer.	Minha visão mudou muito ao longo do curso, agora tenho novos objetivos para meu futuro como professor estabeleci parâmetros mínimos de trabalho e salário, pretendo (e já estou trabalhando nisso) ter minha própria escola com meu próprio método.
09	2	2	Letras	1	Professora de Inglês	1	3 anos	Comecei em um projeto de extensão-Centro de Línguas da Universidade que estudei. Depois trabalhei no CNA e agora em uma escola de inglês “in company” de médio porte.	Para continuar minha formação como profissional, pois apenas a graduação não é suficiente. Além disso, pretendo ingressar em um programa de Mestrado e acredito que a Pós Graduação me insere no ambiente acadêmico novamente.	Conseguir começar a trabalhar na Universidade em alguma função que aceite apenas a Especialização para que eu esteja mais próxima dos acontecimentos acadêmicos.
10	1	2	Letras	1	Professora de Inglês	1	2 anos	Trabalho atualmente em duas escolas de idiomas, cada uma com uma metodologia diferente e com um público alvo diferente. Logo, tenho crianças, adolescentes e adultos como alunos.	Depois do curso de Letras, achei que não era suficiente e que não me ofereceu tudo o que precisava. Acredito que muito vem com a prática, mas escolhi fazer esta Pós por não me sentir segura para ir direto para o Mestrado, e por querer uma complementação ao meu curso.	Já recebi uma oferta para trabalhar com a coordenação de uma escola, treinamento para professores. Então acredito que esta Pós, este curso, já me deu uma base maior para trabalhar, e com conceitos os quais eu não sabia e/ou não achava tão importante.

Sujeitos	Faixa Etária	Sexo	Formação	Form.em Educação	Profissão	Prof.de Inglês	Tempo de Magistério	Breve descrição da Experiência	A procura pelo Curso de Especialização	As expectativas após o Curso de Especialização
11	3	1	Bacharel em Teologia	2	Tradutor e Intérprete	2	0	Trabalho como autônomo. Sou intérprete iminente, faço tradução, dublagem em Inglês e paletas. Possuo certificados internacionais: <i>CPE (certificado de proficiência em inglês)</i> e <i>ESL (Harvard University Diploma)</i> .	Para aprender mais e estar profissionalmente preparado para novos desafios.	Um possível Mestrado e cursar o <i>DELTA</i> (certificado avançado para professores experientes)
12	2	2	Letras	1	Professora de Inglês	1	1 ano e 4 meses	Após estudos em escolas livres e intercâmbio para os Estados Unidos, comecei a dar aulas de Inglês em cursos livres.	Escolhi esse curso para dar continuidade aos meus estudos e porque um dos professores indicou esta faculdade. Além disso, para ter certeza do que estudar no Mestrado achei necessário fazer esta Especialização.	Dar aulas em cursos mais avançados e quem sabe faculdades.
13	2	2	Letras	1	Professora de Inglês	1	7 anos	Muito boa, principalmente quando temos o retorno do aluno com o qual ensinamos, podemos dizer também que para ser professor devemos amar nossa profissão, e ter muita paciência, além de gostar de passar os conhecimentos para os alunos.	Para ter mais conhecimento sobre como preparar aulas e como também se tornar um profissional melhor na área.	Que as aulas sejam melhores depois de aplicar sugestões sobre o curso.
14	2	2	Letras	1	Professora de Inglês	1	6 anos	Sempre quis ser professora, o Inglês foi por acaso. Minhas irmãs são professoras também, então já tinha uma noção sobre as vantagens e desvantagens dessa profissão. Eu gosto muito do que faço.	Para me sentir ainda mais confiante em sala, mais preparada.	Pretendo fazer Pedagogia para de repente conseguir trabalhar em uma escola bilíngue.

FONTE: Dados da pesquisa realizada pela pesquisadora.

APÊNDICE 4 – QUADRO PESQUISA DE CAMPO (2ª etapa)

	menos de 23 anos = 1 24 anos a 30 anos = 2 31 anos a 35 anos = 3 mais de 35 anos = 4	Masculino = 1 Feminino = 2		Sim = 1 Não = 2		Sim = 1 Não = 2					
Sujeito	Faixa Etária	Sexo	Form.	Form. em Educação	Profissão	Professor de Inglês	Tempo de Magist.	Ser um bom profissional de LI para você nos dias de hoje é....	Quais os desafios que um profissional de LI enfrenta ao trabalhar em: escolas EF/EM; idiomas; particular?	Como o curso contribuiu para a sua profissionalização?	Em qual área vc se sente mais apto a atuar? Por quê?
03	3	1	Letras	1	Professor de Inglês	1	5 anos	Trabalhar com criatividade, ser comprometida e paciente com os alunos; repetir explicações quantas vezes forem necessárias; levar em consideração o conhecimento de mundo do seu aluno e qual a necessidade e expectativas dele em relação às aulas de inglês.	Em escolas regulares, normalmente, os alunos apresentam resistência em trabalhar o inglês, principalmente a oralidade. Em cursos de idiomas muitas vezes o aluno imagina que alcançará seu objetivo em um prazo muito pequeno. Em particulares trabalhar também o lado emocional e conhecer seu perfil.	Contribuiu para uma reciclagem do meu conhecimento e também para trabalhar aspectos que vão além do material didático e que fazem parte do universo do aluno.	Em escolas privadas, pois nos dá liberdade para trabalhar com projetos.

Sujeito	Faixa Etária	Sexo	Form.	Form. em Educação	Profissão	Professor de Inglês	Tempo de Magist.	Ser um bom profissional de LI para você nos dias de hoje é....	Quais os desafios que um profissional de LI enfrenta ao trabalhar em: escolas EF/EM; idiomas; particular?	Como o curso contribuiu para a sua profissionalização?	Em qual área você se sente mais apto a atuar? Por quê?
04	2	2	Letras	1	Professor de Inglês	1	10 anos	Estar antenado com o que acontece no mundo e trazer isso para a sala de aula; ser flexível e estar em constante renovação.	Nunca trabalhei em uma escola de EF/EM. Em idiomas, ter que ensinar grupos de idades muito diferentes. Nunca trabalhei com aulas individuais.	Ele contribuiu com aulas que aprimoraram a minha prática por meio de troca de ideias e leituras que possibilitaram uma visão mais crítica.	Curso de idiomas porque o número de alunos é geralmente menor, os alunos tendem a ser mais interessados, a escola de idiomas também tende a propiciar mais materiais que facilitam o trabalho do professor.
05	4	2	Letras	1	Professor de Inglês	1	10 anos	Um desafio, já que se sabe da importância do idioma. Além disso, manter os alunos motivados.	Em um curso de LI - cronograma. Em uma aula particular - estabelecer um ritmo adequado e conteúdo relevante. Em EF/EM - não respondeu.	O curso me abriu a mente para os conceitos atuais bem como a evolução dos processos de aprendizagem	Aulas particulares, pois apresenta resultados mais rápidos e não me prendo a metodologias e cronogramas.
07	2	2	Letras	1	Professor de Inglês	1	8 anos	Estar atuando em uma escola reconhecida na área. Ter formação específica e pedagógica. Ter certificação internacional.	Em uma escola de EF/EM - A desvalorização da disciplina, os diferentes níveis de sala de aula, contextualização com outras disciplinas. Em idiomas- Ficar preso a um método. Não ter reconhecimento como Professora de Inglês e salários baixos. Em particular - Muitas vezes a falta de compromisso	Acho que todo professor de inglês deveria fazer esse curso. A graduação não é suficiente. O curso contribuiu diretamente para uma reflexão em nossa prática docente.	Em todas as áreas. Os salários são baixos, por isso temos que aceitar todos os níveis e grupos para preenchermos nossa carga horária.

									do aluno. O salário é incerto.		
Sujeito	Faixa Etária	Sexo	Form .	Form. em Educação	Profissão	Prof.de Inglês	Tempo de Magist.	Ser um bom profissional de LI para você nos dias de hoje é....	Quais os desafios que um profissional de LI enfrenta ao trabalhar em: escolas EF/EM;idiomas; particular?	Como o curso contribuiu para a sua profissionalização?	Em qual área vc se sente mais apto a atuar? Por quê?
08	2	1	Letras	1	Professor de Inglês	1	8 anos	Conseguir alcançar as metas traçadas no ensino do idioma, ter um bom relacionamento com os alunos; departamento pedagógico enfim todas as partes do sistema da escola. Fazer com que os alunos consigam absorver o máximo do conteúdo que puderem e fazer com que eles apliquem em suas vidas.	Em EF/Em - não respondeu. Em idiomas - Lidar com os diversos tipos de alunos e padronizar/adotar um ensino para que todos consigam. Em particular - Formular atividades que interessem este aluno, manter a disciplina, pois aula particular as vezes não é levada a sério pelos alunos.	Abriu meus horizontes. Hoje eu consigo identificar problemas e dar soluções com mais facilidade. Consigo produzir mais conteúdo.	Curso de inglês e Superior, pois acredito que nesses cursos sou mais livre para ensinar inglês, sem uma fórmula pronta.

Sujeito	Faixa Etária	Sexo	Form .	Form.em Educação	Profissão	Prof.de Inglês	Tempo de Magist.	Ser um bom profissional de LI para você nos dias de hoje é....	Quais os desafios que um profissional de LI enfrenta ao trabalhar em: escolas EF/EM;idiomas; particular?	Como o curso contribuiu para a sua profissionalização?	Em qual área você se sente mais apto a atuar? Por quê?
09	2	2	Letras	1	Professor de Inglês	1	3 anos	Ser organizado, responsável, competente e engajado.	Em EF/EM- Não tenho experiência, mas acho que a indisciplina dos alunos, a falta de estrutura, salários e condições desumanas. Em idiomas- Desinteresse dos alunos, falta de liberdade da escola, material/materiais escassos ou insuficientes e salários baixos. Em particular- Localização (como chegar), como preparar uma aula individualizada de acordo com as necessidades de cada pessoa, instabilidade financeira.	Aprendi muitos conceitos relativos ao ensino na Universidade e pude colocar várias coisas em prática no meu dia-a-dia.	Curso de línguas/aulas particulares/Un iversidade - salários melhores; condições de ensino; crescimento profissional e maior interesse dos alunos.

Sujeito	Faixa Etária	Sexo	Formação	Formação em Educação	Profissão	Professor de Inglês	Tempo de Magistério	Ser um bom profissional de LI para você nos dias de hoje é....	Quais os desafios que um profissional de LI enfrenta ao trabalhar em: escolas EF/EM; idiomas; particular?	Como o curso contribuiu para a sua profissionalização?	Em qual área vc se sente mais apto a atuar? Por quê?
10	3	1	Letras	1	Professor de Inglês	1	2 anos	Saber adequar teoria e prática sobre a língua, ensino-aprendizagem, além de conhecimentos específicos, didáticos, atitudinais.....	Em EF/EM - O número de alunos por sala, a falta de materiais e recursos didáticos. Em Idiomas- A falta de liberdade para atuar de acordo com as suas crenças. Muitas vezes o professor deve seguir todas as linhas de pensamento da escola, mesmo não concordando com algumas. Particular- A procura por materiais.	Com este curso, consegui aprender mais sobre teorias e práticas pedagógicas.	Cada área implica técnicas diferentes para se trabalhar. Acredito que somente no Ensino Superior não me sinto confiável ainda. Com as demais áreas, acredito que são somente questões de adaptações.

Sujeito	Faixa Etária	Sexo	Form.	Form. em Educação	Profissão	Professor de Inglês	Tempo de Magist.	Ser um bom profissional de LI para você nos dias de hoje é....	Quais os desafios que um profissional de LI enfrenta ao trabalhar em: escolas EF/EM; idiomas; particular?	Como o curso contribuiu para a sua profissionalização?	Em qual área vc se sente mais apto a atuar? Por quê?
12	2	1	Letras	1	Professor de Inglês	1	1 ano e 4 ,	Continuar a estudar inglês e sobre assuntos pedagógicos.	Em EF/EM-Os alunos afirmam não saber nem o Português e também não veem a necessidade de aprender inglês por não ter relação com a realidade dos mesmos. Em idiomas- Os alunos não utilizam a Língua Inglesa fora da sala de aula, então não se esforçam para falar em inglês durante as aulas. Em particular- Muitas vezes eles não respeitam horários e desmarcam as aulas.	Muito, pois tivemos aulas relacionadas às práticas cotidianas.	Escola pública, pois acredito na importância de ter bons professores para estes alunos que não têm dinheiro para pagar um curso particular.
14	2	2	Letras	1	Professora de Inglês	1	3 anos	Saber aproveitar as novas mídias nas aulas para que a apresentação dos conteúdos seja mais interessante e que, sendo mais relevante, os alunos fiquem mais motivados	Em EF/EM- O pouco apoio que recebe da gestão escolar e desvalorização de seu conteúdo, qualificação. Em idiomas - Pouco reconhecimento e estabilidade. Em particular- Alunos difíceis e muito pouca estabilidade.	Sinto-me muito mais preparada e confiante. O que antes, muitas vezes, fazia por instinto, hoje faço com algum embasamento.	Dou muitas aulas particulares e trabalho em um curso de idiomas. Dessa forma, por esse motivo, me sinto mais confortável e apta a trabalhar nessas modalidades por enquanto.

FONTE: Dados da pesquisa realizada pela pesquisadora

APÊNDICE 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, _____, RG: _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado Reflexões acerca dos Professores de Língua Inglesa, desenvolvido por Cláudia de Lima Beligoli RG: 22.161.970-7 Tel: (011) 4996-3587 e (011) 9 9489-5797, sob orientação da Profª Dra Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas da Universidade Metodista de São Paulo – Tel (011) 4366-5218.

Declaro estar ciente dos esclarecimentos a serem pontuados:

- a) A pesquisa desenvolvida tem a finalidade de promover um estudo sobre as questões que envolvem a formação docente e profissional dos professores de língua inglesa;
- b) O objetivo da pesquisa é entender como os profissionais de LI constroem os seus saberes docentes no percurso de sua carreira lidando com os desafios diários ao trabalharem em locais e clientela distintas;
- c) O procedimento utilizado pela PESQUISADORA terá como apoio um roteiro base de indicadores a serem extraídos do questionário e das entrevistas livremente concedidas, em que as respostas serão analisadas com base nas referências estudadas pela PESQUISADORA. A coleta de dados será realizada por meio de um questionário com 15 alunos do curso de especialização em Língua Inglesa e posteriormente uma entrevista com os alunos selecionados;
- d) O benefício esperado pela PESQUISADORA será promover uma reflexão sobre a formação profissional e os saberes docentes desses alunos;
- e) Não haverá, em hipótese alguma, riscos ou desconfortos para os sujeitos da pesquisa, de modo que a PESQUISADORA apenas agendará com os sujeitos da pesquisa a data e o local previamente estabelecido, para conversar sobre a pesquisa. O agendamento será de comum acordo das partes envolvidas, não necessitando de ressarcimento de despesas, uma vez que a PESQUISADORA se disponibiliza a se locomover até o local estabelecido;
- f) Os sujeitos da pesquisa são maiores de idade e não possuem representantes legais que impediriam sua atuação nessa Pesquisa;

- g) Há a garantia de esclarecimentos, antes e durante o desenvolvimento da Pesquisa e durante a entrevista concedida, sobre a metodologia aplicada, constantes nos pontos: (a, b, c e d);
- h) Há a liberdade do sujeito da pesquisa de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da Pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- i) A PESQUISADORA garantirá sigilo e a privacidade total do sujeito de pesquisa quanto aos dados confidenciais envolvidos na Pesquisa;
- j) A PESQUISADORA poderá publicar as transcrições da entrevista, parcial ou integralmente, mantendo o sigilo quanto aos dados confidenciais, sem qualquer solicitação prévia ao sujeito da pesquisa;
- k) Haverá a devolutiva da pesquisa aos alunos se autorizado pela coordenação do curso.

Este Termo será assinado em duas vias, de igual teor, sendo que uma ficará sob os cuidados do PESQUISADOR e a outra sob os cuidados do sujeito da pesquisa.

São Bernardo do Campo, Agosto de 2014.

Mestranda: Cláudia de Lima Beligoli

Consentimento do (a) Participante

Nome completo: _____

Assinatura: _____

Local, dia, mês e ano: _____.