

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O PERCURSO FORMATIVO DO PROFESSOR
DE INGLÊS SOB O OLHAR DO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE**

JUSSARA FERNANDES CANTALINO

PIRACICABA, SP

2020

O PERCURSO FORMATIVO DO PROFESSOR DE INGLÊS SOB O OLHAR DO DESENVOLVIMENTO PROFISIONAL DOCENTE

JUSSARA FERNANDES CANTALINO

ORIENTADORA: PROFA. DRA. RENATA H. P. PUCCI

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da
UNIMEP como exigência parcial
para obtenção do título de Mestre
em Educação**

PIRACICABA, SP

2020

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecário: Fábio Henrique dos Santos Corrêa – CRB: 8/10150

C229p Cantalino, Jussara Fernandes
O percurso formativo do professor de inglês sob o olhar do desenvolvimento profissional docente / Jussara Fernandes Cantalino. – 2020.
101 fls.; il.; 30 cm.

Orientador (a): Prof. Dra. Renata Helena Pin Pucci.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2020.

1. Professores de inglês - Formação. 2. Desenvolvimento profissional docente. 3. Ensino de inglês na escola pública. I. Pucci, Renata Helena Pin. II. Título.

CDD – 370.71

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci (Orientadora)

Profa. Dra. Andreza Barbosa (UNISAL)

Profa. Dra. Claudia da Silva Santana (UNIMEP)

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles, família e amigos, que tiveram suas vidas e suas rotinas influenciadas pela minha trajetória de formação como pesquisadora;

A todos aqueles, mestres e companheiros, que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação, seja por meio das aulas e encontros do núcleo de “Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais”, do PPGE/ UNIMEP, ou apenas por estarem disponíveis quando eu precisava de orientação;

A CAPES, pela concessão da bolsa integral CAPES/PROSUC que me permitiu maior dedicação ao trabalho de pesquisa;

A todos aqueles, docentes e coordenadores, que permitiram ter sua vida contemplada nesta pesquisa, se prontificando a doar seus relatos, por acreditar que esta dissertação teria valia para os novos professores que a lessem e para aqueles que, já cansados, buscassem conforto e compreensão;

A todos aqueles, comunidade escolar e outros públicos, que ainda acreditam que a mudança vem a partir da prática diária e dos momentos de resistência que estão presentes e fazem parte do dia a dia da escola pública;

Minha eterna gratidão.

A grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

RESUMO

Muitos estudiosos (IALAGO; DURAN, 2008, PAIVA, 2003, GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004, entre outros) se debruçam em entender, relatar e estudar a formação do professor de inglês, compreendendo que no Brasil ainda temos muito o que avançar neste tema. Nesta área, os trabalhos sob o grande guarda-chuva da Linguística Aplicada vêm trazendo importantes contribuições, uma vez que propõem o olhar para o ensino de língua inglesa, métodos e práticas, além de discussões a respeito dos discursos que permeiam a rotina desses professores. Porém, dentro dessa área de estudos, pouco se tem falado sobre a formação direcionada para a experiência dos professores e para o seu percurso formativo. Faz-se necessária uma contribuição maior da área da educação e da formação de professores dentro da Linguística Aplicada que, apesar de buscar formas de compreender a educação e a formação como um processo coletivo e pessoal, ainda acaba por ter apenas tentativas isoladas na busca da inserção da compreensão da prática em meio a tantas outras pesquisas que discutem métodos de ensino e práticas em sala de aula. A partir desta realidade, buscou-se compreender o percurso formativo de professores de língua inglesa da escola pública estadual de São Paulo, localizada em Piracicaba-SP, com auxílio dos estudos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), que compreende a formação como um processo ininterrupto e impossível de ser separado da formação humana e pessoal do professor, assim como discutem Nóvoa (1992, 2000), Canário (1999, 2007), Fernández Cruz (2006), Oliveira-Formosinho (2009), García (1999), entre outros. Para tanto, propôs-se uma metodologia baseada na realização de entrevistas semiestruturadas com 6 professores de inglês da rede pública estadual de ensino na cidade de Piracicaba-SP, objetivando compreender as escolhas, a coletividade, as experiências em sala de aula e em cursos de formação para se discutir a formação de professores de inglês, em consonância com o conceito de DPD. Para o tratamento dos dados, foi utilizado o método de interpretação de sentidos, proposto por Gomes (2016), a partir do qual foram elaborados 3 tópicos de discussão: a) a formação a partir da coletividade, b) o papel dos alunos para o “bom professor”, c) as escolhas pessoais que se misturam nas escolhas profissionais; e é a partir deles que se amplia o olhar para o percurso formativo dos professores de inglês como coletivo, baseado nas experiências do sujeito e, em seu cerne, contínuo. Como resultado, percebe-se a impossibilidade de separar as experiências profissionais e pessoais do sujeito, uma vez que estas compõem a forma como o professor olhará para sua atividade e também a maneira com que novos conhecimentos serão agregados à sua prática. A coletividade se mostra uma importante aliada na formação contínua do professor, uma vez que a aprendizagem se torna significativa frente ao compartilhamento de ideias. A perspectiva do aluno também apresenta grande influência na criação da figura de um bom professor. Por fim, considera-se a potencialidade do estudo, realizado dentro das escolas, na discussão da realidade do ensino no país, como uma forma de compreender os percursos formativos dos professores de língua inglesa da escola pública estadual paulista

que vão se constituindo em um processo específico de cada profissional, porém semelhante entre pares.

Palavras-chave: Formação do Professor de Inglês; Desenvolvimento Profissional Docente; Ensino de Inglês na Escola Pública.

ABSTRACT

Many researchers (IALAGO; DURAN, 2008, PAIVA, 2003, GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004, among others) concentrate efforts to understand, report and study the English language teacher formation, comprehending that in Brazil we have much to advance in this theme. In this topic, the study area of Applied Linguistic have developed important contribution, once it proposes to see the English language teaching, methods and practices, among discussions about the speeches that surround these teacher's routine. Even thought, inside this area of study, little is discussed about the formation directed to the teacher's experience and their formation journey. It is crucial a bigger contribution of the educational theories and the teachers formation studies inside the Applied Linguistic exploration, which, even seeking ways of comprehend the education and formation as a collective and personal process, still have isolated experiments of inserting the perception of practice comparing with many other researchers which discuss about teaching methods and classroom practices. Having this reality as a beginning, we search to comprehend the English language teacher's formation journey in the public school with the support of the studies about the Teachers Professional Development, understanding the formation as an interrupt process impossibly separated of the human and personal teacher's formation, as discussed by Nóvoa (1992, 2000), Canário (1999, 2007), Fernández Cruz (2006), Oliveira-Formosinho (2009), García (1999), among others. Therefore, we proposed a methodology based on semi-structured interviews with 6 English teachers of the state public schools in Piracicaba-SP, aiming to comprehend the choices, the collectiveness, the classroom and the training-course experiences with the intention of discussing the English language teachers' formation, in agreement with the concept studied on the Teachers Professional Development. To the data handling, we used a method of interpretation sensemaking, proposed by Gomes (2016), in regards to we elaborated 3 discussion topics: a) the formation regarding the collectiveness, b) the role of students in the "good teacher" conception, c) the personal choices blended with the professional choices; and with this view, we flourished the glance to the English teacher's formative journey as collective, based on individual experiences and in your essence, endless. As result, there is the impossibility to separate the professional and personal experiences, once they compound the way teachers will see their activities and also the way they will add new knowledge to their practice. The collectiveness shows an important ally to teachers continuous learning, once the studying process is more significant to teachers based on sharing ideas with partners. The students' perspective also presentes a substancial influence on the image of characteristics for a good. Finally, we consider the potential of studies, performed inside the schools, in the discussion of the educational reality in the country, as a way of comprehending the English language teachers' formative journey in the state public school in São Paulo. Those formative journeys which are specific among each professional but similar among other teachers.

Key-words: English Language Teaching Education; Teachers Professional Development; English Language Teaching in Public School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 - A PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO	24
1.1 As pesquisas sobre o percurso formativo do professor de inglês da escola pública	31
2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	35
2.1 Desenvolvimento Profissional Docente	39
2.2 A Formação do Professor de Inglês	48
3 - O PROFESSOR DE INGLÊS	55
3.1 Ensino de Língua Inglesa no Brasil.....	55
3.2 Condições do trabalho docente.....	64
4 - O PERCURSO FORMATIVO DO PROFESSOR DE INGLÊS SOB O OLHAR DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	69
4.1 A formação a partir da coletividade.....	71
4.2 O papel dos alunos para o “bom professor”	79
4.3 As escolhas pessoais que se misturam nas escolhas profissionais.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE	101
Apêndice I: Roteiro de Entrevista	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	27
Quadro 2 – O percurso formativo interpretado por Christopher Day	44
Quadro 3 - Panorama histórico do ensino de Línguas Estrangeiras (LE) no Brasil.....	56

INTRODUÇÃO

Como pesquisadora e também docente em língua inglesa, da mesma forma que os professores pesquisados, tive o meu percurso formativo modificado a partir das respostas dos professores que decidiram doar um pouco do seu relato de vida para a pesquisa.

Como nos ensina Cunha (2014), o pesquisador precisa conhecer seu percurso formativo para poder melhor compreender o percurso do seu próximo. E, para o leitor, se torna fundamental compreender a forma como o eu-autor foi ressignificando a escrita a partir das fases da pesquisa, dos objetivos, da mudança no olhar para o objeto apresentado. Nesse sentido, antes de começar a discussão aprofundada da pesquisa, apresento um breve relato do meu percurso como estudante, como professora e como pesquisadora que, por ser pessoal e intransferível, é escrito em primeira pessoa.

Falar sobre o meu percurso formativo é difícil, uma vez que a cada fase a pesquisa me modificou de uma forma, fazendo com que eu precisasse voltar outra e outra vez para falar de uma coisa que deveria ser simples, minha trajetória.

Desde pequena, aprendi com minha mãe que eu precisava estudar, percebo o mesmo discurso entre os meus amigos e entre os professores pesquisados, todos advindos de famílias pertencentes à classe operária. Mas, em meio à batalha diária, teve uma frase que minha mãe sempre dizia que talvez tenha me feito ir além: “Sonhe por completo, para ficar satisfeita mesmo com a realização de apenas metade”. E assim eu fiz, sonhei grandes coisas e as estou realizando dia após dia; ser uma das primeiras pessoas da minha família (numerosa) a ter o título de mestre, talvez tenha sido o sonho mais ambicioso de todos.

Nos anos finais do ensino fundamental eu estudava em dois períodos, de manhã na escola regular pública do estado, perto de casa, e à tarde na

Fundação Romi¹, localizada no centro da cidade (precisava de 2 ônibus para chegar lá).

Por ser esta uma narrativa pessoal, ela não se mostra contínua, as memórias se confundem com o que o eu-atual acredita ser importante contar. E essa importância se molda conforme as experiências atuais do sujeito. Por isso dizemos, com base em Benjamin (1994), que o narrar não é contar fatos, mas interpretar fatos antigos através da experiência atual.

Neste momento, volto no tempo para dizer ao leitor que, apesar de ter nascido em São José do Rio Preto-SP, cresci em Santa Bárbara d'Oeste-SP, cidades com mais de 300 km de distância entre elas. Não saberia dizer as razões para minha família ter escolhido esta cidade em meio a tantas outras no estado de São Paulo, apenas posso dizer que por quase 20 anos, meus estudos, minha experiência de trabalho, minhas amizades e perspectivas estavam localizadas na região metropolitana de Campinas e de Piracicaba, e ainda hoje, de alguma forma, estão.

Retorno a dizer sobre a Fundação Romi, pois foi nesta instituição que aprendi a aceitar que minha realidade nem sempre comportaria meus planos, e que para romper com uma realidade é necessário estar atento as pequenas oportunidades, e abraçá-las.

Desde os 8 anos de idade queria ser aeromoça, fiz o curso, me formei, e então percebi que minha felicidade dependia de mais fatores do que o sonho de uma criança que queria conhecer o mundo. Coisas como estabilidade, família, segurança, começaram a fazer parte do meu vocabulário a partir dos 20 e alguns.

Pensava em tentar ser Engenheira Aeronáutica durante o ensino médio, mas a ideia de ficar dentro de um escritório boa parte da minha vida não me agradava.

¹ Na época (2006-2007) uma instituição financiada pela empresa Romi de Santa Barbara d'Oeste – SP que prestava reforço escolar para alunos matriculados em escolas públicas da cidade. As aulas em contra-turno eram ministradas em forma de projetos e contemplavam disciplinas como artes, música, ciências, matemática, língua inglesa e portuguesa, etc.

Ser professora não foi um sonho, mas a consequência de algumas oportunidades que foram surgindo. Para ser aeromoça eu precisava do inglês, mas só tive recursos para isso graças a uma iniciativa do Polivalente de Americana em oferecer o curso mais barato para seus alunos. Entrar na ETEC –²SP foi consequência dos estudos na Fundação Romi, como já diria a sabedoria popular “uma coisa leva a outra”, e de experiências que geram oportunidades para surgir novas experiências, terminei meu ensino médio junto com o curso de inglês.

Dos 15 aos 17 anos eu estudava inglês duas vezes por semana em contra turno às aulas do ensino médio. Muitos alunos, assim como eu, não tinham grandes condições financeiras, por isso, era comum os encontros nos refeitórios, onde comíamos, as marmitas preparadas pelas mães no dia anterior. No segundo ano, a rotina se tornou um pouco mais difícil, pois além do ensino médio e o curso de inglês, comecei a fazer um curso técnico de Turismo à noite na mesma instituição. As alternativas eram, esperar das 3 até as 7 horas para as aulas à noite na biblioteca ou laboratório de informática, ou ir correndo para casa (gastando pelo menos 90 minutos no ônibus) para poder descansar um pouco, sabendo que às 7 as aulas retomariam.

Nesse ir e vir, tive amigos que me davam carona, apoio e compreensão. As pessoas dizem sobre a grande oportunidade que os jovens que têm seu estudo gratuito possuem, mas muitos se esquecem do transporte, da comida, da internet (que, naquela época, eu só tinha acesso dentro da escola). Hoje eu posso dizer que tive sorte, por ter apoio e condições para passar por essa fase, mas não culpo de forma alguma aqueles amigos que tiveram outros compromissos e outras vontades. A realidade não é igual para todos, as oportunidades também não.

Quando terminei o ensino médio minha professora do curso de inglês disse que estava de mudança para Londres, pois seus filhos moravam lá e, não

² Escola Técnica do Estado de São Paulo – ETEC, é uma iniciativa do governo do estado de buscar integrar o ensino médio ao ensino profissionalizante, buscando especializar a força de trabalho mais jovem, principalmente para a indústria. As escolas Técnicas estão presentes em

me recordo se por convite ou por insistência de minha parte, quando percebi, estava comprando a passagem para a Inglaterra, onde morei e estudei durante 6 meses.

Não tinha condições para uma viagem desse porte, por isso economizar era fundamental, um curso de 3 horas por dia em uma região mais afastada do centro de Londres, foi assim que eu consegui um diploma de intercâmbio de 6 meses na Inglaterra, com direito a um diploma de inglês avançado que me deu muitas oportunidades de trabalho.

Quando voltei para o Brasil em dezembro de 2010, voltei a trabalhar no comércio, mas não demorou muito para que surgisse uma vaga para professor de inglês em uma escola de idiomas no bairro onde morava.

Lembro-me da minha entrevista como se fosse hoje, meu entrevistador confiou que eu sabia inglês e mais ainda, confiou que o estudo do material do curso fosse o suficiente para me ensinar a ensinar. Aprendi muita coisa lá, mas ainda não era o suficiente para que eu conseguisse me dizer professora. Eu não sabia como ajudar os meus alunos, principalmente por não saber o que era ensinar a aprender. Não entendia nada sobre metodologias de ensino, não conseguia motivar meus alunos e nem entender que os objetivos pessoais deles modificavam totalmente a relevância do assunto que eu ia trazer para a aula. Eu era mais uma monitora, que conseguia tirar uma dúvida ou outra, eu precisava aprender a ser uma professora, e isso eu não consegui sem a licenciatura.

Quando eu prestei vestibular pela primeira vez, com 17 anos, antes de ir para Londres, eu selecionei tantos cursos aleatórios, de editoração de livros à astrologia. Eu não fazia ideia do que eu queria ser e a sensação era de que: “se o curso for de graça, eu faço e depois decido”. Vejo esse mesmo pensamento nas minhas primas que estão para terminar o ensino médio agora, e analiso que, talvez, 17 anos não seja a melhor idade para se escolher a profissão com a qual você irá trabalhar para o resto da vida. Com 21 anos eu prestei o vestibular novamente, agora eu não tinha dúvidas, era Letras-Inglês. Por menor que fosse

eu já tinha alguma experiência na área, já estava dentro do mercado de ensino de línguas, mas, mesmo assim, ainda lembro de certa resistência para escolher a licenciatura.

Eu não tinha escolhido licenciatura em nenhuma universidade nas quais prestei vestibular, exceto na Unimep³, que foi onde me formei em Letras - Licenciatura em Inglês. Logo na primeira disciplina específica da área da educação, houve um encantamento.

Acredito que estudar a escola pública tem um sentido diferente para quem veio da escola pública. Existe o desejo de que ela cresça, melhore, se torne referência em ensino. Mesmo com o conhecimento que tenho hoje, cada vez que uma pessoa faz críticas (não justificadas) à escola estadual de São Paulo eu não consigo me abster, pois se lá foi minha casa, eu preciso mantê-la, para que ela seja a casa de mais pessoas, como eu.

Na Unimep, em uma licenciatura plena em língua inglesa, eu fui apresentada a teorias que eu antes usava com meus alunos sem a devida reflexividade. Nunca consegui desvincular duas coisas na minha formação: - o fato de que eu precisava entender a prática para compreender melhor a teoria; e - tudo o que eu tinha aprendido antes influenciando minhas escolhas em uma tentativa frustrante de unir esse todo e (trans)formar o que seria o meu eu-professora.

Nos primeiros anos da faculdade eu trabalhava em um hotel e queria montar um método revolucionário para ensinar inglês aos funcionários. Depois, decidi que poderia oferecer reforço em língua inglesa para os alunos da escola pública. Todos os lugares por onde eu passava me acrescentavam algo de motivador e eu nunca soube como lidar com essa necessidade.

Hoje, olho para essas “revoluções” do início da minha vida adulta com dois sentimentos bem distintos: - graça, por saber que eu não tenho nada de tão diferente das pessoas que já estão lutando pelas causas que eu descobri só agora (o que me traz esperança); e - saudades, por entender que o tempo me

³ Universidade Metodista de Piracicaba – SP

fez mais dura e, a rotina, mais egoísta, no sentido de me preocupar mais comigo mesma e menos com os outros.

Terminei minha graduação com um texto sobre a reflexividade da prática direcionada à formação do professor de inglês e foi com esse tema que eu consegui entrar no mestrado. E no mestrado foi onde eu me descobri envolta à grande gama de pesquisas e pesquisadores que buscam entender e interpretar esse fenômeno social chamado escola.

É frustrante perceber quantas pesquisas poderiam ajudar o mundo, ajudar a escola e sua comunidade, e estão na gaveta, ou melhor, em um *link* do domínio público. Esse sentimento talvez seja o mais recente, o que vem por medo, por não saber direito o meu papel dentro desse novo universo e, por isso mesmo, é o meu primeiro pensamento quando descrevo o mestrado.

Falar sobre a escola pública na visão crítica de um pesquisador foi uma das coisas mais dolorosas que eu já fiz, pois a escola estadual para mim é casa, como relatei acima. Como é possível criar uma postura distanciada para falar de algo que te move emocionalmente?

A relação de afeto que o pesquisador tem com o seu objeto de estudo faz com que o seu olhar se modifique, e o leitor merece saber disso. O meu olhar para o ensino de inglês da escola pública e, de forma específica, para a formação do professor de inglês, sempre trará traços das minhas experiências como aluna, dentro desse sistema. Mas, descobri através da pesquisa que também os professores são, muitas vezes, influenciados pelas suas experiências de quando crianças. Uma relação baseada na influência que as histórias de vida (NÓVOA, 1992) têm sobre a formação da profissionalidade docente. Uma relação que não deve ser rejeitada, mas compreendida.

O mestrado, a partir das aulas dos teóricos e das pesquisas realizadas dentro e sobre as escolas, me propôs a discussão de políticas públicas, financiamentos e projetos políticos para a escola, porém, ao mesmo tempo, me ensinou, através do contato com os percursos formativos dos professores e as pesquisas que consideram as falas dos docentes em relação ao planejamento e projeto da escola, que a solução para um ensino consciente e transformador

está na própria comunidade escolar, e é na coletividade entre professores que a aprendizagem contínua acontece.

Claro que é uma visão romantizada, até mesmo generalizada sobre a escola e a docência. Mas o que eu gostaria de apresentar ao leitor, neste momento, é que esta é a minha visão, sou eu que estou escrevendo, eu, filha da escola pública, eu, pesquisadora da escola pública, eu, defensora da escola pública.

E mesmo que o meu discurso seja influenciado pela minha experiência, há mais do que projetos e sonhos nessa pesquisa, ela carrega a força de alguém que precisou aprender a ouvir, para então poder contrastar e, por fim, saber como refletir. Porque a pesquisa me modificou como professora, mas também como pessoa, e não é possível separar experiências em setores.

E assim, diante do meu percurso formativo, como professora que é também pesquisadora, que essa dissertação foi se delineando e tendo seu objetivo construído.

Pesquisar a formação do professor de inglês sob o olhar do conceito de desenvolvimento profissional docente é compreender a participação ativa dos professores dentro da sua própria (trans)formação. Uma mudança contínua e coletiva, que não pode ser separada da história de vida dos seus sujeitos.

Diversas pesquisas procuram discutir métodos e práticas de ensino de línguas, buscando justificar o fato de que, apesar das mudanças de métodos, materiais e procedimentos, os alunos da escola pública ainda não são versados na língua inglesa (IALAGO; DURAN, 2008, GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004, entre outros) mesmo considerando a obrigatoriedade do seu ensino a partir do 6º ano do ensino fundamental. Percebe-se uma discreta movimentação da área para a pesquisa que evidencia a formação do professor de língua inglesa como significativa no processo de ensino-aprendizagem, principalmente com foco na discussão das suas escolhas pedagógicas e da sua identidade como docente de língua inglesa. A pesquisa sobre formação de professores de língua estrangeira dentro da grande área da Linguística Aplicada se tornou, desde a década de 1990, um dos assuntos mais estudados (GREGGIO, 2009), com

considerável número de publicações voltadas para a formação inicial (e seus problemas) e outras para a formação continuada (e modelos de cursos de extensão universidade-escola), mostrando que a área de estudos sobre a formação do professor de inglês ainda não conseguiu compreender as discussões de estudos que contemplem os processos formativos como específicos de cada professor, porém, construídos na coletividade e na prática diária, assim como nos ensina o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

O conceito de DPD busca compreender o processo formativo como algo contínuo, coletivo e localizado na experiência do docente, não desmembrado entre períodos de aprendizagem teórica e períodos de prática, mas como algo complexo e modificado por discussões sociais, históricas, profissionais e pessoais, expectativas, práticas, escolhas, ou seja, tudo o que circunda a trajetória de vida dos professores tem certa influência no seu percurso formativo (NÓVOA, 1992, 2000; CANÁRIO, 1999, 2001; GARCÍA, 1999; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Compreender a formação através do DPD é considerar que as teorias e metodologias aprendidas em cursos de formação inicial ou continuada serão modificadas pela experiência do professor e pela postura profissional que este escolheu ter (CANÁRIO, 2001), assim como entender que a formação no trabalho é o que define a profissão docente e a identidade do ser professor, formada pela e na coletividade (GARCÍA, 1999).

Nesta pesquisa, compreendemos os cursos de formação inicial como a formação direcionada para a habilitação do professor para docência, por meio da licenciatura oferecida em ambiente universitário e, formação continuada, como cursos normalmente de duração menor do que a licenciatura, ofertados por órgãos públicos ou privados, que chegam até esse professor das formas mais diversas e são recomendados para que este esteja sempre atualizado. Sobre essa discussão, Diniz-Pereira (2015), entre outros autores, irá pesquisar a pressão social para que o professor esteja sempre fazendo cursos de formação continuada e sobre como essa categoria de formação é utilizada para

tentar suprir com as lacunas da formação inicial universitária que, muitas vezes, não prepara o professor para a realidade da experiência em sala de aula. Neste esteio, Canário (2007) irá discorrer sobre como a formação continuada é ofertada desmembrada da formação inicial, como se fossem períodos distintos, quando, na verdade, deveriam ser complementares, na busca pelo desenvolvimento profissional.

Para melhor explicitar a discussão sobre a formação como algo contínuo, o texto se apoia em Oliveira-Formosinho (2009), que traz o conceito de formação contínua, discutindo a necessidade de se ter uma formação para professores que não seja separada em momentos de formação teórica/técnica, mas sim baseada na experiência da rotina profissional e na forma como o docente vai se construindo na coletividade no decorrer do seu trabalho.

Esta pesquisa discute o percurso formativo de professores de inglês de escolas públicas estaduais de Piracicaba-SP, a partir do diálogo com esses professores, buscando compreender as escolhas pessoais e profissionais, a prática em sala de aula e a influência dos modelos que estes acumularam em sua pré-formação (período em que era aluno) e na sua formação pré-serviço (antes de entrar na escola pública), assim como as opiniões que estes têm sobre o “ser professor”, modificadas por discursos externos que partem dos alunos, dos pais e da sociedade, considerando que estes tópicos, muitas vezes não discutidos pelas pesquisas que investigam a formação do professor de inglês, interferem na forma como interpreta-se o percurso formativo desses professores.

Como metodologia, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, individuais, com 6 professores de inglês da rede estadual pública de ensino de Piracicaba-SP na busca por acessar, a partir de seus relatos, o que seria uma narrativa do seu percurso formativo, este entendido como intransferível e continuamente resignificado. O percurso de formação do professor é resignificado pelo olhar que o professor de hoje tem sobre o seu caminho, que acaba por enfatizar alguns aspectos da sua trajetória acima de outros, elencados, de forma natural, como menos significativos. Para o tratamento dos

dados, foi utilizado o método de interpretação de sentidos, proposto por Gomes (2016), descrito no Capítulo 1.

Olhar para esses relatos buscando compreender o percurso formativo do professor justifica-se pela maneira como as experiências são incorporadas e interpretadas a partir de momentos anteriormente vividos. Como discute Larrosa (2002, p. 27):

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida.

Considerar o percurso formativo como experiências que modificam experiências faz parte do conceito de DPD, que olha para o pessoal (constituído a partir da relação com o coletivo) e o profissional (constituído na prática e na experiência) como algo indissociável, intransferível e imprevisível (NÓVOA, 2000).

O termo percurso formativo (também abordado em pesquisas como percurso profissional, trajetória formativa, entre outros) é utilizado por diversos trabalhos que se propõe a estudar a formação contínua do professor (por exemplo: COSTA, 2008; NUNES, 2001; CANÁRIO, 2007). A formação contínua é assim chamada por ser ininterrupta, porém subdividida entre dois momentos de discussão principais, a formação inicial e a formação em serviço (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Nesta pesquisa, compreende-se percurso formativo como a linha do tempo presente na vida de qualquer profissional, porém não uma linha perfeita, reta e inquebrável, mas uma linha torta, pausada, cruzada e envolta a discursos externos e internos, e também a outras experiências de vida, que a torna específica e individual, sendo possível acessá-la, de maneira privilegiada, através da fala dos sujeitos.

Justificamos a importância do estudo do percurso formativo do professor de inglês, desmembrado da formação de outros professores, uma vez que as

especificidades da formação de professores de inglês no país, assim como a história do ensino de línguas, se diferem da linha cronológica do ensino curricular de outras disciplinas. Além disso, destaca-se também o fato do professor de inglês, em especial da escola pública, estar envolto, segundo Pucci (2018), por discursos que contrapõem a importância social do ensino-aprendizagem da língua inglesa e a desvalorização do ensino da língua inglesa na escola. A escola pública é considerada pelos alunos (e essa percepção é incorporada pelos professores de inglês) como um lugar onde não é possível aprender inglês, seja pela falta de estrutura e recursos ou até mesmo pela formação precária do professor, que pouco conhece da língua que irá ensinar (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004).

Consideramos que esses discursos controversos influenciam o percurso formativo do professor de inglês, principalmente nas suas escolhas sobre como ensinar, o que ensinar, quais condições de trabalho buscar, os objetivos pessoais e coletivos da sua prática e, até mesmo, na escolha sobre continuar na escola pública ou buscar outro trabalho, como professor em escolas de iniciativas privadas ou em outra profissão qualquer (PUCCI, 2018; PAIVA, 2003).

A potência das pesquisas que compreendem o percurso formativo como permeado por elementos internos (história de vida, o ser professor a partir da sua experiência como aluno, a visão de mundo de cada um, etc.) e externos (a opinião de pais e alunos sobre a escola e o ensino, a forma como o Estado compreende a função do professor, etc.) ao docente está na decisão de dar visibilidade aos discursos dos professores. Ao falar sobre seu percurso, este é interpretado e ressignificado pelos professores, e assim, compreende-se que nenhum estudo sobre a formação desses profissionais estará completo sem considerar a perspectiva dos mesmos.

A pesquisa foi dividida em 4 momentos que são apresentados a seguir: 1- descrição do percurso metodológico da pesquisa, em que se discorre sobre a metodologia, os sujeitos e a revisão da literatura; 2 - a formação, entendida pelas pesquisas sobre o professor de inglês e discutida pelos teóricos aos quais

essa pesquisa se filia, até chegar à discussão do aporte teórico utilizado como base para as discussões, o Desenvolvimento Profissional Docente; 3 - o professor de inglês, seu contexto de trabalho e os discursos construídos a partir da história do ensino de língua inglesa no Brasil, assim como a forma como a sociedade atual interpreta a importância da aprendizagem do inglês, a figura do professor de inglês e a escola pública como fonte de saber; 4- os tópicos discutidos pelos professores de inglês da rede pública estadual localizada em Piracicaba-SP e como a análise das narrativas dos mesmos, a partir do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, nos fazem compreender sobre seu percurso formativo e dialoga com outras pesquisas, já realizadas, que dão voz aos professores de inglês e consideram seus percursos formativos, porém em outros contextos.

1 - A PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa propôs discutir o percurso formativo sob o olhar do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente de professores de inglês de escolas públicas da rede estadual localizadas em Piracicaba, a partir de entrevistas semiestruturadas, que proporcionaram o diálogo com esses professores.

De modo particular, buscou-se discutir a formação docente como coletiva e influenciada pelas experiências trocadas entre professores, a opinião exterior, principalmente a dos alunos, que interfere na concepção pessoal dos professores sobre a definição das características de um bom professor e as escolhas de vida e experiências pessoais que se unem às experiências profissionais, formando a postura do professor frente a sua prática e a sua própria formação.

Acredita-se que o docente se (trans)forma em seu percurso formativo (NÓVOA, 2000), influenciado pelos discursos externos, históricos, culturais e sociais, assim como pelas suas escolhas profissionais e pessoais, suas fases de vida e de carreira, o trabalho coletivo e a experiência em sala de aula, ou seja, tudo o que faz parte da rotina desse professor, consciente ou inconscientemente, influencia na sua formação, e na forma como ele irá ressignificar os cursos oferecidos pelos órgãos oficiais e também quaisquer outros tipos de formação que este decidirá se engajar.

A opção pela entrevista semiestruturada se deve ao fato de, neste tipo de método, os objetivos centrais da pesquisa estarem claramente delimitados nos tópicos previamente elencados, para evitar que, no momento da conversa com os participantes, o pesquisador redirecione a entrevista para caminhos que não poderiam responder seus objetivos centrais. O diálogo, proporcionado pelos tópicos levantados, possibilitou aos sujeitos narrarem suas experiências.

A partir das entrevistas, buscou-se trechos de relatos que permitam compreender o percurso de formação dos professores de inglês entrevistados. A escolha por narrativas orais se justifica pela característica humana da

formação primária de narrar, ser narrado e aprender a partir das narrativas (JOSSO, 2007).

O narrar traz não uma história verídica, com fatos e datas marcados, mas a interpretação do sujeito sobre momentos do passado permeada por discussões de valores, outros discursos, relações sociais e contextos históricos, tudo isso trazido, por vezes, à revelia do narrador.

Os critérios para a escolha dos participantes da pesquisa foram: (a) ser formado em Letras – Inglês (licenciatura única) ou Letras – Português/Inglês (licenciatura dupla) e (b) lecionar na escola pública estadual de Piracicaba na disciplina de língua inglesa.

Consideraram-se professores que lecionam apenas a disciplina de língua inglesa, bem como os profissionais que lecionam inglês/português, por entender que estes profissionais possuem processos de formação inicial e percurso formativo diverso, porém enfrentam dúvidas e frustrações semelhantes quando dentro das salas de aula, como discutido por Moretti (2014), o que enriquece a presente pesquisa.

Para Moretti (2014), a licenciatura plena (em português e inglês) acaba por dar maior ênfase à língua materna, fazendo com que no final dos quatro anos de formação inicial, o professor ainda não se sinta preparado para ministrar aulas de inglês. Paiva (2003) também irá discutir que a divisão desses cursos entre língua portuguesa e língua inglesa é desproporcional, acabando com frequência por formar professores que não dominam a língua que irão ensinar.

Dos 6 professores voluntários para a pesquisa, apenas 2 têm licenciatura única (apenas em língua inglesa) e todos relataram ter que recorrer a cursos de idiomas para aperfeiçoar a língua inglesa.

A diretoria de ensino de Piracicaba é responsável por 74 escolas⁴, entre elas Charqueada, Rio das Pedras, São Pedro, Jiboia, entre outras cidades da região. Dentro da cidade de Piracicaba, a diretoria é responsável por 65 escolas.

⁴ Dados do site da Diretoria do Estado de São Paulo: www.educacao.sp.gov.br

Para obter contato com esses professores, foi aberto um protocolo junto à diretoria de ensino de Piracicaba (rede Estadual) para que, com o apoio do núcleo pedagógico (órgão responsável pela formação dos coordenadores pedagógicos presentes nas escolas), fosse feita a oferta de participação voluntária na pesquisa, de forma que o professor de inglês que concordasse com a participação entrasse em contato com a pesquisadora, via telefone ou e-mail. Desta parceria, surgiram 6 professores interessados e que foram entrevistados, entre eles, a própria professora coordenadora do núcleo pedagógico que, por ter formação em língua inglesa e ter lecionado inglês em escola estadual de Piracicaba, pôde ser enquadrada nos critérios para a participação da entrevista. A fala desta participante se mostrou importante para a compreensão do discurso promovido pela rede estadual de educação, frente à formação ofertada aos professores coordenadores (responsáveis pela formação dos professores em serviço), assim como a forma que esse agente reinterpreta as orientações da rede, a partir da sua própria experiência como professora e como coordenadora.

O grupo de entrevistados se mostra variado, quando categorizado pelo tempo de carreira e condições de trabalho e de contrato, características essas apresentadas nas falas dos sujeitos durante toda a entrevista. Para permitir uma melhor visibilidade, segue o quadro elencando os professores e suas características profissionais, consideradas chaves para compreender seus relatos. Algumas dessas características serão enfatizadas durante a discussão dos relatos dos entrevistados para permitir ao leitor entender a posição do sujeito de fala frente à determinada narrativa.

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Professor ⁵	Tempo de serviço e Contrato de trabalho	Escola(s) que leciona e Horas de trabalho	Número de alunos e Turmas	Formação Inicial
Amanda	12 anos – Efetiva ⁶ sem atribuição de aulas	Diretoria de Ensino de Piracicaba	Professora coordenadora do núcleo pedagógico responsável pela formação dos CP ⁷ no setor de Língua Portuguesa e Inglesa	Letras/Inglês (conclusão em 2006). Pela Unimep.
Ricardo	15 anos - Efetivo	1 escola pública com carga completa ⁸ + alguns alunos particulares em contra turno	Não descreve claramente o número de alunos. Leciona Inglês e português para as turmas de Ensino Médio (1º e 3º anos) e apenas inglês para os 6ºs e 9ºs anos.	Letras Português/Inglês (conclusão em 2004). Pela Unimep.
Beatriz	6 a 7 anos - Efetiva	1 escola de período integral com carga completa	Por volta de 450 alunos. Leciona para as turmas 6º a 9º ano do ensino	Letras Inglês (conclusão em 2009). Pela Unimep.

⁵ Todos os nomes aqui escritos são fictícios, para permitir a preservação da identidade do sujeito entrevistado.

⁶ Os contratos efetivos são de professores concursados com contratação fixa. Também existem os contratos temporários, por exemplo, na rede estadual paulista temos os professores categoria O, que são professores que tem contratos esporádicos renovados dependendo da necessidade da diretoria de ensino estadual localizada em determinada cidade.

⁷ Coordenadores Pedagógicos

⁸ Na escola pública estadual paulista um professor tem carga horária completa quando tem 40 horas semanais entre aulas (32h/aula), horas de preparação (4h/aula) e ATPCs (aulas de trabalho pedagógico coletivo) (4 h/aula). Lembrando que as horas/aulas não são computadas como as horas relógio, no estado de São Paulo, variam entre 50 ou 45 minutos.

			fundamental II e 1º a 3º do Ensino Médio	
Juliana	Não menciona tempo de serviço. Efetiva com carga horária reduzida	3 escolas (53 horas nas escolas) – apenas 1 escola do Estado (9h/aula + ATPCs)	Aproximadamente 500 alunos. Leciona do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Letras Português/Inglês (conclusão em 2002). Pela Unimep. Pedagogia (conclusão em 2002). Unesp – Rio Claro.
Sandra	Já trabalhava bem antes com o magistério. Categoria O como professora do estado em Inglês, a partir de 2014	2 escolas estaduais. Carga completa	Cerca de 500 alunos. Leciona para 16 turmas, porém não especifica as séries. Entre aulas de Português, Inglês e Orientação de Estudos.	Letras Português/Inglês (conclusão em 2017). Não divulga a instituição. (Informa que também cursou Magistério, Pedagogia e Jornalismo)
Débora	Não menciona tempo de serviço. Efetiva em Português (24 aulas) + 6 aulas de Inglês	2 escolas estaduais. Carga completa	Não descreve claramente o número de alunos. Leciona para 15 turmas, 12 delas no período noturno, porém não informa as séries.	Letras Português/Inglês (conclusão em 1986). Pela Unimep.

Fonte: Elaboração própria.

Para o tratamento dos dados, foi utilizado o método de interpretação de sentidos, proposto por Gomes (2016). Um método vai além de apenas a aplicação de técnicas de coleta de dados e interpretação, ele é responsável por conferir teor científico ao trabalho, assim como estruturar a investigação proposta na pesquisa.

O método de interpretação de sentidos busca reconhecer o sujeito como parte integrante de um contexto mais amplo, e dessa forma, constituinte e constituído pelo social que engloba a sua fala individual. A hermenêutica (através do estabelecimento de relações entre o comum e o atípico) e a dialética (relações do social e histórico presentes consciente ou inconscientemente na interpretação do eu) compõe esse método de análise para que a pesquisa alcance além de uma discussão do micro universo dos sujeitos participantes, uma interpretação mais ampla e significativa para aqueles que a leem, representando uma discussão do coletivo a partir dos sentidos simbólicos ofertados por aqueles diretamente envolvidos (GOMES, 2016).

Thompson (1998), citado por Gomes (2016), relata que a interpretação da cultura (interação social e histórica do sujeito e o meio) é representada através de formas simbólicas, sendo que essas:

(a) expressam propósitos daqueles que as produzem ou as reproduzem; (b) são constituídas a partir das regras, códigos e convenções; (c) são estruturais, expressando modelos; (d) representam algo ou alguma coisa diferente de si próprias; (e) se inserem em processos e construções sócio-históricas específicas. (GOMES, 2016, p. 88)

Para o método de interpretação de sentidos, a fala do entrevistado contém traços que vão além da própria consciência do sujeito, ou seja, formas simbólicas que pertencem ao grupo do qual o participante faz parte e são por ele/a repetidas sem ser exatamente problematizadas pelo sujeito.

É função do pesquisador reconhecer nesses traços simbólicos vestígios de algo maior do que apenas a interpretação do sujeito, algo que representa a sociedade cultural e histórica em que este vive. Segundo Gomes (2016, p. 94):

Neste método, é de fundamental importância que estabeleçamos confrontos entre: dimensões subjetivas e posicionamentos de grupos; texto e subtexto; texto e contexto; falas e ações mais amplas; cognição e sentimento, dentre outros aspectos.

No método de Interpretação de sentidos, os caminhos para a interpretação passam pelas etapas (que se interpenetram) da Leitura compreensiva do material selecionado, da Exploração do material e da Elaboração de síntese interpretativa, conforme sintetizado abaixo:

Leitura compreensiva do material selecionado – Com essa etapa, buscamos, de um lado, ter uma visão de conjunto e, de outro, apreender as particularidades do material. Após essa leitura devemos ser capazes tanto de montar uma estrutura que serve de base para nossa interpretação, como descrever o material a partir da perspectiva dos autores e das informações coletadas. A montagem da estrutura de análise envolve sucessivas categorização e distribuição das unidades que compõe o material. [...] Observamos que “as estruturas para análise do material qualitativo são uma construção teórica” (GOMES et al., 2005, p. 190).

Exploração do material – Nesta etapa é de fundamental importância sermos capazes de ir além das falas e dos fatos ou, em outras palavras, caminharmos na direção do que está explícito para o que é implícito, do revelado para o velado, do texto para o subtexto. [...]

Elaboração de síntese interpretativa – Esta etapa é o ponto de chegada da interpretação propriamente dita. [...] Para que tenhamos êxito nessa síntese interpretativa devemos principalmente fazer uma articulação entre os objetivos do estudo, a base teórica adotada e os dados empíricos. (GOMES, 2016, p. 90-91, grifo do autor)

Assim, para a realização das análises, com o objetivo do trabalho em mente, buscou-se amparo na revisão da literatura, para a construção do olhar para o tema e para os dados da pesquisa. Com os dados produzidos, buscou-se elencar pontos marcantes das falas dos sujeitos, categorizando-os como um grupo, para que, a partir dessa primeira lista de tópicos, fosse possível elencar traços nas narrativas que se aproximavam e se distanciavam entre si e elaborar os eixos de análise, em diálogo com a revisão da literatura e com o aporte teórico escolhido. Nesse momento, buscou-se, ao olhar para as narrativas,

caminhar “do que está explícito para o que é implícito, do revelado para o velado, do texto para o subtexto” (GOMES, 2016, p. 90). Para a concretização das análises, foi trabalhada a articulação dos dados com o aporte teórico do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

O aporte teórico do DPD contribui nas análises na interpretação do percurso formativo dos sujeitos de forma coletiva e baseada em suas experiências, compreendendo a fala destes como principal meio para a compreensão da sua trajetória.

A elaboração dos eixos de análise será descrita na introdução das análises, no capítulo 4.

De forma modesta, este estudo propõe um elo entre os conhecimentos referentes ao Desenvolvimento Profissional Docente e os conhecimentos já construídos pelas pesquisas que têm como sujeitos os professores de língua inglesa para o avanço no sentido de uma formação de professores de inglês mais responsáveis pela sua prática, conscientes de suas limitações e ativos na participação de novas formas de conceber o ensino de inglês, ainda deficiente no país. A partir dessa escolha, apresenta-se um breve levantamento dos estudos sobre o percurso formativo de professores de inglês, a partir do grande guarda-chuva da Linguística Aplicada, vale salientar que na grande área da educação não há número significativo de estudos que focalizam apenas a formação do professor de inglês.

1.1 As pesquisas sobre o percurso formativo do professor de inglês da escola pública

A pesquisa sobre a formação de professores de língua estrangeira dentro da grande área da Linguística Aplicada se tornou, desde a década de 1990, um dos assuntos mais estudados (GREGGIO, 2009), com um número maior de publicações voltadas para a formação inicial (e seus problemas) em relação às discussões sobre a formação continuada (e modelos de cursos de extensão universidade-escola), mostrando ainda uma fragmentação das pesquisas entre

dois momentos de especialização, apesar de defender-se a discussão da formação como algo contínuo.

Na revisão de literatura proposta, buscou-se selecionar pesquisas que trouxessem a) a formação do professor de inglês e b) a discussão de desenvolvimento profissional. Na revisão bibliográfica, foi utilizado como critério c) a formação de professores em serviço, por ser este o público da pesquisa, apesar da compreensão de que, nas plataformas pesquisadas, é maior o número de pesquisadores que se dedicam ao entendimento da formação inicial.

Com esses três critérios descritos acima, foram encontradas pesquisas nos seguintes bancos de dados eletrônicos: Scielo – 8 artigos/ 2 selecionados; Capes – 6 artigos/ 1 selecionado; BDTD – 4 pesquisas/ 4 selecionadas; Google Acadêmico – 102 pesquisas/ 7 selecionadas.

Como forma de contextualizar a discussão que se segue, apresenta-se algumas pesquisas que sintetizam como a formação do professor de inglês vêm sendo discutida na área. Faz-se importante salientar que todas as pesquisas elencadas no grupo acima são pertencentes a núcleos de estudos da Linguística Aplicada (LA), confirmando a tese de Greggio (2009), no que diz respeito ao grande número de publicações da área de LA voltadas a formação.

Para uma primeira discussão, compreende-se que as pesquisas sobre a formação de professores de inglês não têm como palco principal o chão das escolas, mas sim as universidades. Na pesquisa de Denardi e Gil (2015) as autoras irão analisar as narrativas orais e escritas de um grupo de professores de inglês do Paraná, em momento de formação continuada, e pensar a reconstrução da identidade destes profissionais a partir das narrativas construídas coletivamente, concluindo que a identidade do professor de inglês parece estar fragmentada em um processo que dura toda sua vida, tendo influência de todas as escolhas feitas no âmbito da família, amigos, comunidade, etc. Também apresenta-se o exemplo de Reis (2018), que analisa a mudança na responsabilização do professor de inglês mediante os relatos escritos dentro de um programa de formação continuada da Capes / FullBright, ministrado na Universidade Federal de Minas Gerais, e conclui que o curso, por

criar uma rede de compartilhamento entre os professores, é eficaz em torná-los mais conscientes sobre a responsabilização. Entendendo-se responsabilização como o professor que, em uma postura reflexiva, consegue distinguir o que é sua responsabilidade ou de outros setores e, assim, tenta agir dentro das suas possibilidades, se responsabilizando pelos efeitos e objetivos conseguidos a partir da compreensão da sua reflexividade. E, por fim, apresenta-se a pesquisa de Cunha (2014), que busca olhar para a formação inicial apresentando as narrativas autobiográficas como parte de um processo formativo que permite aos professores se conhecerem, tomando como base professores iniciantes (até 5 anos de ensino) e concluindo com a defesa das narrativas como importante ferramenta para o desenvolvimento profissional.

Pode-se perceber uma tendência das discussões sobre formação de professores de inglês para investigar o desenvolvimento profissional a partir de cursos de formação continuada, o que pode ser justificado pela facilidade em se propor o tema para professores que se voluntariaram para os cursos, sendo esse, por excelência, um campo aberto para tal discussão. Porém, nas pesquisas fica sugerido que esses são os únicos momentos em que a formação profissional poderá ser discutida, contrariando as propostas de desenvolvimento profissional que consideram a formação como contínua e não desmembrada em momentos de formação.

As pesquisas apresentaram também um caráter investigativo direcionado para avaliar a eficácia dos cursos de formação continuada (SANTOS; RAMOS, 2014; REIS, 2018; entre outros), principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento crítico e reflexivo dos professores (MORETTI, 2014), na modificação das técnicas empregadas em sua prática (GUANDALINI, 2013) e na ampliação do seu conhecimento linguístico (PEREZ, 2008).

Outra tendência percebida foi a discussão crítica coletiva proposta como meio para o desenvolvimento profissional de professores de inglês. Discussão sobre as práticas em sala de aula, sobre a imagem dos professores sobre eles e sobre o ensino de inglês, sobre os alunos e a escola, todas elas como parte da discussão crítica-reflexiva sobre o ensino (MORETTI, 2014; COSTA, 2015).

Por fim, pode-se perceber a união entre o conceito de DPD e a metodologia a partir de narrativas (MORETTI, 2014; GUANDALINI, 2013; DENARDI; GIL, 2015; entre outros), explicitando a potência em se compreender o percurso formativo, a rotina e as escolhas dos professores de inglês a partir da fala dos mesmos, principalmente das falas do grupo, direcionando as pesquisas para a necessidade de uma coletividade docente.

2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para melhor entender o que discutimos como formação de professores e Desenvolvimento Profissional Docente, é proposta uma síntese que explique, com o auxílio do estudo de algumas frentes históricas, o que esses termos querem sugerir analisados a partir de palavras isoladas, desmembrados, para depois ter suas definições unidas.

Segundo García (1999), o termo formação abrange mais do que apenas os termos treino ou preparação e, por isso, não pode ser confundido. Para o autor, se formar não é um treino, que lhe permite acumular um bloco de conhecimento específico que será fielmente colocado em prática em um contexto real, como, por exemplo, um atleta que treina para uma corrida e executa no dia e hora definidos para a competição, também não é uma preparação, que se pretende moldar o sujeito como algo diferente daquilo que ele era, por exemplo, se preparar para uma prova que testará os conhecimentos de um curso realizado. O formar considera o ser já pronto e suas concepções, entende que o sujeito não é uma “folha em branco”, que este participa do seu processo interno de se (trans)formar. O formar também não é desmembrado, como justifica Nóvoa (2000), é constante e será modificado pelas experiências da pessoa.

Da mesma forma, o conceito de professor foi se modificando com o tempo, indo de mestre (detentor da fonte de Saber) para técnico (aquele que segue orientações e as executa) (GOUVÊA, 2001) e agora docente: sujeito envolvido no processo de desenvolvimento de seres humanos. No caso de uma escola, são aqueles que de certa forma participam ativamente do percurso de aprendizagem do aluno, não apenas os professores, mas estes são os mais citados quando falamos de docentes (OLIVEIRA, 2010).

A formação docente considera os processos de formação desses profissionais da educação, com ênfase principalmente na formação inicial (através do curso de licenciatura) e da formação continuada (diversos cursos

oferecidos ao professor enquanto este está em serviço e objetivando seu desenvolvimento e atualização).

Para explicar a diferença entre a formação docente e Desenvolvimento Profissional Docente, partimos da definição do termo desenvolvimento:

Passagem gradual (da capacidade ou possibilidade) de um estágio inferior a um estágio maior, superior, mais aperfeiçoado, etc.; adiantamento, aumento, crescimento, expansão, progresso. (MICHAELIS MODERNO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2015)

A ideia de uma gradualidade no desenvolvimento de um professor condiz com o defendido por diversos autores, entre eles António Nóvoa, Carlos Marcelo García e Rui Canário, entre outros, que buscam compreender o processo formativo do docente a partir de experiências não desmembradas dos momentos de formação em cursos.

Oliveira-Formosinho (2009), em seu estudo, relata as várias formas de conceber a formação de professores, desde os cursos que desconsideram o profissional quando concebem o seu objetivo, sendo impostos aos professores ou sugeridos e vinculados a uma compensação financeira futura e aquelas formações que são compreendidas no contexto escolar, no coletivo, considerando a voz dos docentes que participam, seus interesses e a necessidade imediata do grupo escolar.

Definimos, assim, desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e da comunidade. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226)

Apesar do DPD considerar a formação como algo que não pode ser cindido entre inicial e em serviço, é na formação em serviço que as pesquisas mais se distanciam das características de uma formação contínua, fazendo com

que a formação continuada se tornasse cursos de reciclagem e a formação dentro da sala de aula e na reflexividade da prática diária fosse desconsiderada.

O fato dos cursos de formação inicial não preparar os professores para a demanda do trabalho (LEFFA, 2012; PAIVA, 2003; DINIZ-PEREIRA, 2015) fez com que a formação continuada fosse direcionada para discutir temas que não foram contemplados na primeira formação universitária, fazendo com que a formação continuada perdesse seu significado de formação coletiva e em serviço.

Não basta apenas a formação técnica, que habilita o professor dentro de teorias e metodologias, faz-se necessário considerar a discussão dos valores e objetivos de ensino, estes que tem influências nas experiências pessoais dos sujeitos. Isto é importante para romper com a reprodução de um “ser professor” aprendido na infância durante o processo de escolarização dentro da formação inicial universitária (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). A formação deveria permitir que o sujeito professor desenvolvesse reflexividade o suficiente para se moldar durante os anos de docência e se reinventar conforme as necessidades de seus alunos. “Reconhecer que a relação professor-aluno impregna a totalidade da ação profissional do professor, implica reconhecer, também, que os professores, necessariamente, aprendem no contato com os alunos” (CANÁRIO, 1999, p. 77), e por isso mesmo percebe-se uma ligação entre a opinião dos alunos e a figura de um bom professor dentro das falas dos entrevistados desta pesquisa.

Para que uma acção de formação ocorra é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e do formador de atingir os objetivos explícitos. (GARCÍA, 1999, p. 21)

Por isso, a formação coletiva se mostra mais significativa para o professor do que a formação que retorna o docente à posição de aluno e não considera a sua forma de conceber aquele conteúdo. Quando em coletivo, os professores se

reconhecem, se compreendem e percebem que, apesar de estarem em contextos diversos, suas expectativas e frustrações se assemelham.

Com isso não pretendemos negar outras modalidades de formação complementares, mas sim salientar que é a formação que adota como problema e referência o contexto próximo dos professores, aquela que tem maiores possibilidades de transformação da escola. (GARCÍA, 1999, p. 28)

García (1999) irá trazer a concepção de fase pré-treino dentro da formação de professores, que seria um período quando o docente ainda não sabe que será professor, principalmente o seu período como aluno, mas que irá captando influências que irão se definir quando este estiver em sala de aula, ou seja, o aluno que observa o professor reproduz a sua forma de dar aulas quando ele mesmo for um professor, havendo assim um ciclo que pode ou não ser interrompido na formação universitária.

Dentro da própria discussão sobre formação existe o estudo sobre o Desenvolvimento Profissional Docente, inovando na forma de se compreender o percurso formativo do professor para além de uma visão que o considere apenas como um técnico, ou como o detentor do saber, mas como um ser moldado a partir da experiência em conjunto no seu trabalho.

O DPD considera que a formação contínua não deve ser separada em momentos de treino e momentos de aplicação, pois o ser professor é, por essência, aprender na prática e se (trans)formar diariamente. Como discute Canário (2001, p. 153):

No quadro de um paradigma de educação permanente, a formação profissional, nomeadamente de professores, não pode ser entendida como circunscrevendo-se a uma primeira e curta etapa, prévia ao exercício do trabalho, mas, pelo contrário, como um processo que é inerente à globalidade do percurso profissional.

Neste momento, afina-se o olhar para o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente e a forma como este é concebido pelos estudos dentro da grande área da formação de professores.

2.1 Desenvolvimento Profissional Docente

O conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) busca compreender o processo formativo como algo contínuo, coletivo e localizado na experiência do docente, não desmembrado entre períodos de aprendizagem teórica e períodos de prática, mas algo complexo e modificado por discussões sociais, históricas, profissionais e pessoais, expectativas, práticas, escolhas, ou seja, tudo o que circunda a trajetória de vida dos professores tem certa influência na sua trajetória profissional. Compreender a formação através do DPD é considerar que as teorias e metodologias aprendidas em cursos de formação inicial ou continuada serão modificadas pela experiência do professor e pela postura profissional que este escolheu ter, assim como entender que a formação no trabalho é o que define a profissão docente e a identidade do ser professor, esta formada pela e na coletividade.

Segundo Martinez (2010), o DPD surge em um contexto de mudança em que a formação profissional estava sendo realizada em sua grande maioria *para* os professores e não *com* os professores.

António Nóvoa, discorre sobre a importância de permitir ao professor a autonomia e a profissionalidade, na busca por “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1992, p. 13).

Para Nóvoa (1992), o desenvolvimento profissional ocorrido em cursos de formação inicial e continuada é ressignificado pelo docente com base na sua experiência social, pessoal e em sala de aula, ou seja, nenhuma formação será capaz de modificar o professorado a partir da imposição de conceitos empregados de cima para baixo, e nem deveria ser este o foco da formação. Para o autor, a formação deve ser coletiva, em busca do desenvolvimento profissional contínuo dos docentes e considerando suas experiências como parte integrante e importante do processo.

Como Nóvoa (2000), Canário (1999) também defende que “o professor é a pessoa e a pessoa é o professor”, não sendo possível a dissociação e “que os insucessos profissionais não podem deixar de ser sentidos, também, como insucessos pessoais” (CANÁRIO, 1999, p. 77). García (1999, p. 19) irá trazer que:

Como vemos, existe uma componente pessoal evidente na formação, que se liga a um discurso axiológico referente a finalidades, metas e valores e não ao meramente técnico ou instrumental.

Falar sobre DPD é, em resumo, “falar sobre o aprendizado da docência ao longo da vida” (MARTINEZ, 2010, p. 1). Isso significa considerar que o professor aprende não só pela formação inicial em contexto universitário, mas também pela sua experiência em sala de aula, trabalho coletivo e observação com/de outros professores, acrescentando influências da sua trajetória de vida, escolhas profissionais e pessoais, discursos sociais e históricos que o permeiam, ou seja, influências internas e externas, conscientes ou não, que acabam por modificar os objetivos de qualquer curso de formação continuada dependendo do processo formativo desse professor.

Essa preocupação com a formação para o “aprender a aprender na experiência” (CANÁRIO, et. al., 2001) também está presente na fala de Gouvêa quando defende que o professor deve “agir na urgência e decidir na incerteza” (GOUVÊA, 2001, p. 221), ambos os estudos se apoiam na discussão da importância da práxis e consideram que com as rápidas mudanças da sociedade do século XXI, apenas no momento em que a instituição universitária deixar de ser o lugar da iniciação para ser o lugar da formação continua é que a universidade, e da mesma forma a escola, retomará o seu mérito dentro do campo do saber.

O autor discorre sobre a possibilidade de uma “crise de identidade docente” uma vez que os professores não conhecem mais os objetivos finais dos seus atos e as escolas não representam mais a única fonte de conhecimento. Segundo Canário (1999, p. 68): “A escola tem que procurar uma

nova legitimidade social e, para isso, precisa mudar qualitativamente”, isso significa modificar a posição do professor não como a fonte do saber, mas como o facilitador do aprender a escolher e a pensar criticamente, para que os alunos (considerando que no caso das universidades os alunos são também professores) saibam distinguir entre todas as fontes de saber que lhe são ofertadas na era da internet.

Considerar o professor como um analista simbólico significa encará-lo como um “solucionador de problemas”, em contextos marcados pela complexidade e pela incerteza, e não como alguém capaz de dar as “respostas certas” a situações previsíveis. O que significa, também, questionar criticamente os processos de formação concebidos como processos cumulativos e de treino para responder a estímulos externos determinados. (CANÁRIO, 1999, p. 76)

Compreender o percurso formativo de professores de inglês de escolas públicas da rede estadual localizadas em Piracicaba através do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, buscando compreender a formação docente como coletiva e influenciada pelas experiências trocadas entre professores, a opinião exterior, principalmente a dos alunos, que interfere na concepção pessoal dos professores sobre a definição das características de um bom professor e as escolhas de vida e experiências pessoais que se unem as experiências profissionais formando a postura do professor frente a sua prática e a sua própria formação.

O estudo sobre o DPD vem, principalmente, para redirecionar o professor para o centro do processo de formação (NÓVOA, 1992), seja buscando responsabilizá-lo como agente principal da aprendizagem dos alunos e dessa forma culpabilizá-lo pelos problemas da educação, até mesmo aqueles que vão além da possibilidade de ação da equipe escolar (problemas de estrutura e falta de materiais, etc.), como irá discutir Martinez (2010) e Oliveira (2009), ou buscando devolver vestígios da especificidade da sua profissionalização perdida ao longo das décadas de estudos focados na importância do material e do método, como defendido por Nóvoa (2000).

Entre os anos 2000 e 2010 houve um aumento de estudos vinculados ao conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e Formação Contínua para discutir o percurso formativo de professores de línguas, porém, de forma ainda muito discreta.

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise (NÓVOA, 2009, p. 30)

Nóvoa (2009) irá discorrer que por muito tempo houve na pesquisa sobre formação de professores a dicotomia entre a teoria e a prática, como se o estudo sobre uma, simplesmente devesse, por tradição, anular o conhecimento adquirido com a outra. O autor irá citar filósofos como Marion e Durkheim para dizer que muitos procuraram avançar em relação a valorização do conhecimento construído na prática, porém, na realidade das salas de formação de professores, pouco tem sido modificado. A reflexividade sobre a prática deve ser tida como parte constituinte da formação do professor e esta lhe acompanhará para o resto de sua vida profissional.

Para Nóvoa, não se trata de romper com a teoria ou desconsiderar o conhecimento advindo da experiência cotidiana: “O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem a à construção de um conhecimento profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 28)

O DPD pode soar como um incentivo ao conhecimento da práxis acima do conhecimento adquirido em cursos formais de graduação e especialização, como universidade (no caso da formação inicial ou pós-graduação) e centros de formação (no caso de formação para especificidades do ensino, disponível principalmente em cursos de curta duração ofertados pelas secretarias e

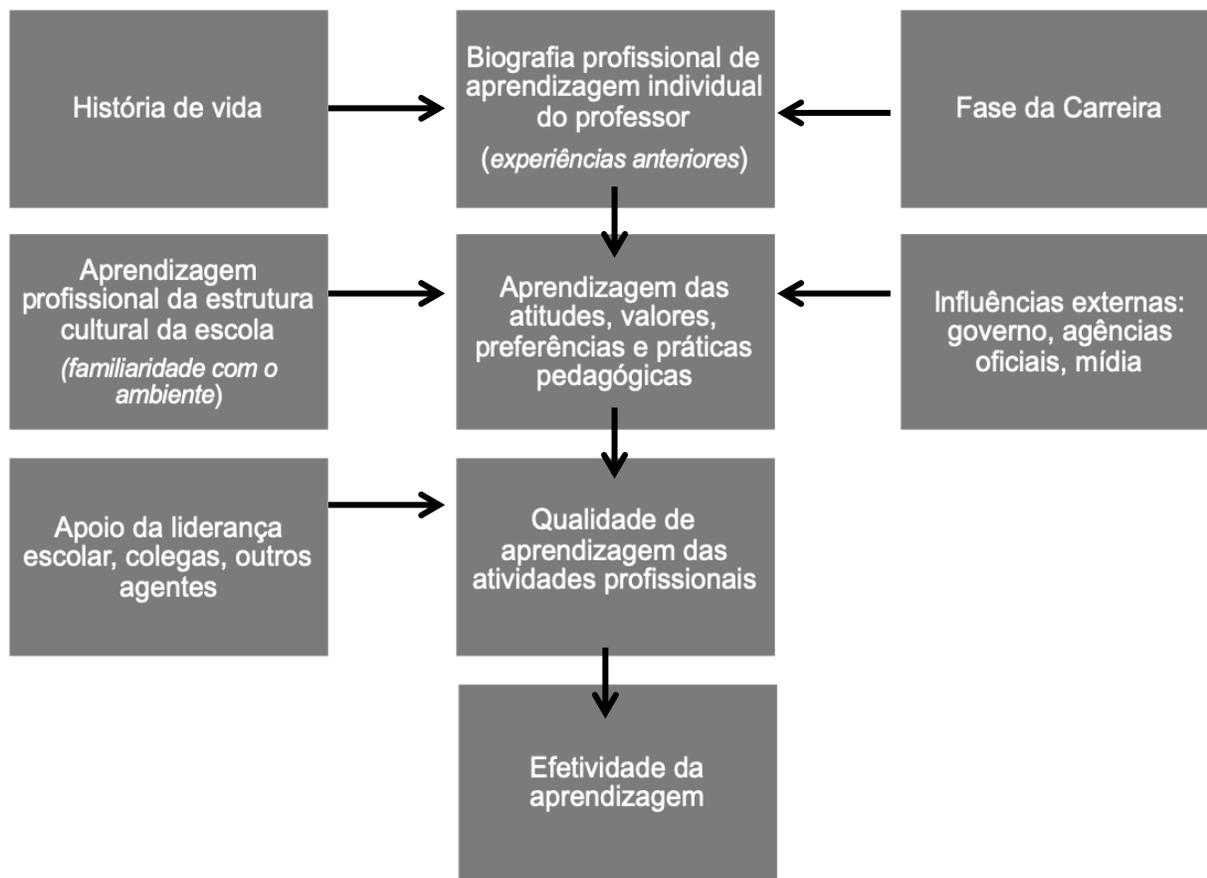
diretorias de ensino). Porém, como abordado por Christopher Day, com base nos estudos de Lieberman (1996) sobre o desenvolvimento profissional contínuo⁹, tal discussão envolve a atenção para os processos de aprendizagem direta (como exemplo, cursos e a própria formação inicial em nível universitário), aprendizagem na escola (como processos de cooperação entre professores e pesquisas produzidas pelos professores), aprendizagem fora da escola (parcerias entre universidade e escola ou comunidade e escola) e aprendizagem na sala de aula (por exemplo, através da discussão com alunos)¹⁰; ampliando a compreensão sobre o que influencia o desenvolvimento profissional dos docentes e não desconsiderando o contexto convencional de formação.

O quadro 2 apresenta uma interpretação de Day (1999) sobre o percurso formativo do professor e a forma como ele é composto através da coletividade de da influência de discursos externos e de escolhas pessoais.

⁹ No inglês *Continuing Professional Development*, traduzido para contínuo e não continuado devido ao uso do termo formação continuada no Brasil como a oferta de cursos de formação avulsos e sem real continuidade entre um tema ofertado e outro.

¹⁰ No texto original: "She [Lieberman] identifies three settings in which learning occurs: i) direct teaching (through, for example, conferences, courses, work-shops, consultations); ii) learning in school (through, for example, peer coaching, critical friends, quality review, appraisal, action research, portfolio assessment, working on tasks together); and iii) learning out of school (through, for example, re-form networks, school-university partnerships, professional development centres, subject networks and informal groups). A further setting in which much learning might be expected also to occur is: iv) learning in the classroom (through, for example, student response)." (DAY, 1999, p. 3)

Quadro 2 – O percurso formativo interpretado por Christopher Day



(DAY, 1999, p. 4) [tradução livre]

Para Day (1999), a aprendizagem efetiva acontece através de fatores dependentes, estes fatores elencados entre pessoais, profissionais e externos, porém nunca analisados isoladamente.

A história de vida do professor se une à fase de sua carreira para determinar as experiências anteriores que influenciam na sua autobiografia. E é a partir da biografia individual que o professor compõe seus valores e sua atitude profissional. A vida escolar e sua formação para o serviço, assim como as influências externas são condensadas na sua prática pedagógica, muitas vezes incorporadas por esses professores inconscientemente. Por fim a qualidade do trabalho coletivo conhecido durante sua experiência de trabalho ajuda a compor a aprendizagem coletiva, realizada junto com a comunidade

escolar. Todos esses fatores, por fim, compõe a efetiva e constante aprendizagem do professor, seu desenvolvimento.

Segundo Oliveira-Formosinho (2009), a qualidade do desenvolvimento profissional docente influencia diretamente a aprendizagem do aluno e, desta forma, a evolução da comunidade escolar e do sistema de ensino.

Para melhor explicar o quadro acima, propõe-se uma breve discussão de cada termo apresentado na figura com base nos estudos de Day (1999), mas também de outros autores.

A história de vida compreende toda a biografia pessoal do professor, sua infância, a forma como este concebe o mundo, como a pessoa se conhece profissional. Para Nóvoa (2000) a história de vida não pode ser separada do conhecimento profissional do professor, pois a maneira como o docente interpreta sua história influencia a sua profissionalidade e não é possível separá-las entre dois conceitos distintos, por muitas vezes estarem interligadas.

O professor conhece sua história como uma, e sua profissionalidade está mesclada a ela, quando se pensa na graduação se lembra do professor da infância, do comportamento da família frente à rotina da faculdade, dos momentos de prazer e de dificuldade. A história de vida por si só é fonte de estudo para muitos pesquisadores, sua influência nos estudos sobre a formação docente é defendida por diversos pesquisadores como Josso (2007), García (1999), entre outros. Para Santos e Garms (2014, p. 4100),

por meio das histórias de vida, pode-se descobrir o que os professores conhecem sobre o ensino, como estão organizando seu conhecimento e como ele se transforma a partir da experiência. Desse modo, a história pessoal/profissional pode refletir o discurso dominante entre os professores.

A história de vida não é composta na individualidade do ser, mas nos elementos que o trouxeram até a sua fase de vida, e todas as pessoas e discursos que permearam a sua trajetória.

A fase da carreira é estudada por Huberman (2000), entre outros. O autor irá apontar para a necessidade de se olhar mais individualmente o

desenvolvimento dos professores, assim como considerar aspectos gerais (sexo, idade, história, local, sociedade, etc.) e específicos (forma de lidar com frustrações, expectativas para a carreira, questionamentos e objetivos direcionados sobre e para seu trabalho, etc.), o que significa que a tabela apresentada não pode ser considerada como um diagrama quantitativo a ser aplicado à realidade de qualquer professor. As fases apresentadas pelo autor são de:

- **Entrada:** quando o professor ainda está em processo de adaptação as regras, a sala de aula, a comunidade escolar e aos colegas, por isso, possivelmente, se arriscará pouco e buscará uma estabilização e mais confiança na sua prática;
- **Estabilização:** momento em que o docente já está familiarizado com a postura em sala de aula frente aos alunos, aos superiores e à comunidade. O profissional se mantém aberto a novas técnicas e métodos, porém está mais confiante no seu trabalho e na interação coletiva junto a outros professores;
- **Diversificação ou Questionamento:** o autor irá defender que dentro dessa fase o professor pode buscar a diversificação (quando o docente busca integrar novas práticas e novas pesquisas a sua rotina) ou ao questionamento (quando se pergunta as razões para escolher as formas da sua prática);
- **Serenidade ou Conservantismo:** Por fim, as duas fases acima poderão gerar a serenidade (um momento em que o professor se estabiliza na sua profissão e, de certa forma, recusa sugestões de mudanças na sua prática por acreditar saber o que é melhor para si e seus alunos).

A história de vida do professor, juntamente com sua fase de carreira compõe a biografia profissional de aprendizagem individual do professor. Para Day (1999), essa biografia representa as escolhas do docente durante seu percurso formativo, influenciadas pelas crenças e sua formação como sujeito humano.

Essa biografia de aprendizagem profissional deve ser autônoma, permitindo ao docente participar, ressignificar e refletir sobre seu percurso, em um processo que gera a aprendizagem dos valores, das atitudes e da prática que o acompanhará durante toda a sua vida.

Esses valores serão compostos pela aprendizagem da estrutura escolar, em serviço, e também da forma como os discursos da mídia, da comunidade e do governo irá compreender seu papel social.

O desenvolvimento profissional do docente, neste momento, vai para além de uma perspectiva individualista e entra na dimensão coletiva de sua profissão. Quando o professor fala de si, fala também da sua comunidade. Day (1999, p. 26 - tradução livre) diz que os professores “precisam ser, ao mesmo tempo, autônomos e interacionados com os outros, independentes e colaborativos, estar no controle e não ter controle algum, ser professor e ter a criança como central”.

Essa citação vai ao encontro com o que se percebe nas entrevistas, quando professores se consideram melhores a partir da opinião de seus alunos e de sua comunidade, pois sua identidade não é construída sozinha.

Considerando uma boa biografia de aprendizagem profissional, a agregação de bons valores e uma ótima prática escolar, construída na escola, no dia a dia da profissão e na coletividade entre pares, o resultado é o aumento da qualidade de aprendizagem das atividades profissionais, esta, por sua vez, influenciada pelo apoio dos poderes que lideram a escola, dentro da comunidade de pais e alunos, governantes, etc.

A qualidade da formação dos professores não pode ser medida de forma a responsabilizar apenas os docentes, mas construída em conjunto com os agentes externos que influenciam o trabalho escolar. Segundo Nóvoa (2009, p. 27), “ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”.

O DPD não ocorre em um lugar distante da prática, e nem se renova em uma posição contrária à coletividade entre pares e à reflexividade da prática. É

na combinação entre todos esses elementos, entre o pessoal e o profissional, o individual e o coletivo, que o percurso formativo do docente se escreve.

Considerar a história de vida e a influência de agentes externos como, por exemplo, o governo, a mídia e as secretarias e diretorias de educação, talvez possa ser considerado o principal avanço que o olhar da área de pesquisa de Desenvolvimento Profissional Docente sobre a formação do professor de língua inglesa na escola pública pode representar.

Estudar a formação dos professores de inglês indissociada da sua formação como pessoa significa olhar para as trajetórias de vida desses professores e buscar iniciar a discussão a partir da forma como esses compreendem seu processo formativo e dos relatos que estes fazem dos seus caminhos e do que os motivou a escolher a docência em língua inglesa na escola pública, apesar de todas as especificidades já discutidas de ser professor de inglês neste contexto.

2.2 A Formação do Professor de Inglês

Segundo Almeida Filho (1997), trazido à discussão por Guandalini (2013), a visão errônea da palavra “formação”, como algo completo, terminado após a graduação, faz com que a divulgação sobre a importância da formação contínua do professor seja ainda mais relevante. Segundo Guandalini (2013, p. 25),

a formação permanente se torna importante para demonstrar que os professores estão procurando novos conhecimentos cada vez mais adequados para exercer sua função, assim como profissionais de outras áreas fazem constantemente por suas atividades.

A discussão sobre a formação do professor de línguas está entre os assuntos principais de pesquisas que têm esses professores como sujeitos, atrás apenas das pesquisas que enfocam a prática pedagógica e as metodologias de ensino, e, para que possamos compreender como a discussão se desenvolve a respeito do conceito de DPD e do percurso formativo dos

docentes, direciona-se o olhar para estes estudos. Segundo Jalago e Duran (2008, p. 56):

Apesar do crescimento expressivo da pesquisa universitária e da produção editorial no campo da formação de professores, trazendo reflexões acerca da importância do professor, muito pouco se faz para mudar a condição de sua formação, oferecendo um currículo comprometido com a profissionalidade e o profissionalismo docente.

Segundo Leffa (2001, p. 334):

A formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula.

Em uma pesquisa sobre a formação de professores de inglês, Jalago e Duran (2008) discutem, a partir de entrevistas com estes, que a vocação e o conhecimento da língua, para os docentes entrevistados, estão acima da habilitação adquirida com a licenciatura e que, pelo fato dos cursos de graduação não conseguirem dar subsídios para que esses futuros professores enfrentem sem grandes dificuldades as diversas realidades que encontrarão depois de formados, a licenciatura em Letras acaba se tornando um diploma, um papel necessário para o currículo, facilmente substituído por outros certificados, como por exemplo, exames de nível avançado em inglês reconhecidos internacionalmente ou intercâmbios.

Essa visão dos professores e instrutores de línguas sobre a formação inicial em nível de graduação, também será discutida por Gimenez e Cristovão (2004) que inferem que a formação acelerada e descolada pela dicotomia prática x teoria, assim como a distribuição desigual de horas (menos de um terço) destinadas à formação do professor de língua estrangeira moderna (no caso de licenciatura dupla), faz com que um dos principais motivos da licenciatura não ser considerada pelo professorado como principal formação para o ensino de línguas seja “por adotar como enfoque uma formação genérica que não leva em conta que a preparação destina-se ao exercício da função de

educador e, portanto, não construir uma identidade profissional” (CRISTÓVÃO E GIMENEZ, 2004, p. 87).

A forma como os professores de língua inglesa (entre outros licenciados pelo curso de Letras) são habilitados ao exercício é discutida por muitos estudiosos que, entre diversos motivos para falhas e sugestões de mudanças, concordam que uma debilitada formação acaba por gerar problemas para o ensino-aprendizagem na escola básica. Segundo Paiva (2003, p. 67):

os Cursos de Letras não formam bons professores, esses professores não têm a competência necessária para ensinar a língua, o ensino básico não oferece um ensino de LE de qualidade e seus egressos procuram o curso de Letras para se transformarem em professores no prazo de três anos.

Criando, dessa forma, um ciclo de não aprendizagem de língua inglesa que compromete a relação internacional entre o Brasil e o restante dos países e um distanciamento ainda maior entre classes mais favorecidas (estes que podem arcar com cursos livres e intercâmbios para garantir a proficiência em língua inglesa de seus filhos) e os mais pobres (dependentes exclusivamente do conteúdo aprendido no horário escolar). Segundo Jalago, Duran (2008, p. 62):

O descolamento 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.

Gimenez e Cristovão (2004) discutem que a estrutura do curso de bacharel em Letras deveria ser muito diferente da formação em licenciatura, considerando as especificidades de cada profissional e que, assim como outras licenciaturas, a parte prática do curso não pode ser apenas associada a momentos de estágio, mas sim durante toda a formação, afinal, discutem as autoras, a formação prática não se resume à prática de ensino, sendo essa apenas uma pequena parte de toda a discussão que poderá ser gerada.

Todas as disciplinas do curso são co-responsáveis pela formação do professor – elas não visam apenas os conteúdos, mas também a preparação pedagógica. (GIMENEZ; CRITOVÃO, 2004, p. 91-92)

E, para tanto, se abre a discussão da indissociação entre a formação em serviço e a formação inicial e continuada realizada em cursos, que ganha espaço nas pesquisas a partir da década de 1990.

Segundo pesquisa bibliográfica realizada por Greggio (2009), a reflexão é o segundo tema mais discutido entre os estudos nacionais sobre *English Language Teaching Education* (Ensino para formação de professores de língua inglesa). O estudo da reflexividade da formação do professor de inglês é baseado em Schön, Zeichner, Diniz-Pereira entre outros autores, em uma tentativa de reforma dos currículos de formação do professor de língua inglesa, buscando pela valorização da prática dentro de uma área onde a formação teórica é muito forte.

Podemos dizer que, com o avanço da disciplina de língua inglesa como obrigatória (e a de espanhol como recomendada), o inglês ganha *status* tão importante quanto as outras disciplinas, porém não é o que podemos constatar na prática, como descrito por Jalago e Duran (2008, p. 60):

Vários profissionais sentem-se inseguros quanto ao conteúdo da disciplina que ensinam, e sentem-se desprestigiados pela forma como ela é encarada, pois suas aulas são colocadas nos piores horários, ou reuniões são marcadas no horário delas, gerando seu cancelamento.

Fato que ainda hoje, depois da alteração na lei que transformou a língua inglesa em disciplina obrigatória, reforçada pela presença no Enem¹¹, faz com que professores de inglês ainda, muitas vezes, tenham pouca representatividade nas discussões durante as reuniões coletivas e frente aos outros professores. Questões referentes às condições de trabalho, principalmente quando um professor de inglês compõe sua carga horária em

¹¹ Exame nacional do Ensino Médio.

mais de uma escola, fazem com que a individualidade profissional deste seja ainda mais acentuada, como já discutido anteriormente.

Entre outras tantas pesquisas, na pesquisa de Silva (2013), quando a autora conversa com professores de inglês sobre a formação inicial e continuada, pode-se notar uma certa falta de credibilidade presente no discurso dos professores, como constata a autora:

Contudo a oferta por curso de capacitação do ponto de vista que este é uma formação essencial ao professor em exercício nos deparamos com deficiências no oferecimento destes, e que muitas vezes não atendem as necessidades do professor. (SILVA, 2013, p. 7)

Porém, nas suas conclusões, Silva (2013) irá relatar que “os professores se veem obrigados a buscar outros meios para que quando as necessidades diárias chegam à porta da sala de aula, eles tenham condições de lidar com essas situações” (SILVA, 2013, p. 11).

Liberali (2004, p. 51), entre outros autores, irá defender com base em sua pesquisa sobre as opiniões e percepções de identidade e mudanças de identidades com professores de inglês, que “perceber as ações por trás da própria prática, embora doloroso, na maioria das vezes, tornava o professor ciente de que, muitas vezes, agia contrariamente ao que ele acreditava, sem nem ao menos se dar conta disso”.

As pesquisas que evidenciam o percurso formativo do professor de inglês, a partir da sua própria perspectiva, mostram-se propícias para ampliar as discussões sobre a formação do professor de inglês. Segundo Leffa (2012, p. 401),

Na busca de um mundo como ele deveria ser, a emancipação do professor, que guia sua ação não pelo que os teóricos dizem que ele deve fazer, mas por sua própria reflexão e pesquisa (SCHÖN, 1995; TRIP, 2005; THIOLENT, 2005; LEFFA, 2008b), a autonomia do aluno parece ter mais possibilidade de emergir, com base até no exemplo dado pelo professor, que ao adquirir voz habilita-se também a dar voz ao aluno.

Os estudos sobre a formação de professores de inglês, em sua maioria, continuam considerando o percurso formativo do professor a partir de momentos desmembrados de formação inicial (curso universitário em Letras) e formação continuada (cursos sobre metodologias de ensino e técnicas diversas que se acredita auxiliar o professor), mesmo quando considerada a discussão da reflexividade sobre o ensino e a coletividade da profissão, estas são discutidas a partir de técnicas a se aprender, transformando a visão do ser professor em uma linha tecnicista e racional (CANÁRIO, 1999).

A formação construída a partir da racionalidade, focada na transmissão de técnicas e com objetivos, muitas vezes, alheios aos da comunidade escolar, faz com que as pesquisas que discutem a formação do professor necessitem cada dia mais compreender o docente como o principal agente modificador da realidade da sua escola e do seu ensino, um ser capaz de reflexividade sobre o seu fazer e de escolhas sobre seu percurso formativo.

Os momentos formativos que consideram a coletividade e as escolhas dos professores quanto aos objetivos do seu trabalho apresentam maiores chances de atingir a mudança na prática (MORETTI, 2014). Da mesma forma, compreende-se que as pesquisas que abrangem o percurso formativo docente como específico, pessoal e construído na prática, tendem a aproximar a sabedoria docente entre pares, permitindo que a partir do conhecimento da experiência do outro, o professor leitor também se modifique, também se renove.

No caso específico das discussões sobre a formação do professor de inglês, a partir do DPD compreende-se o professor como um sujeito permeado por discursos externos (mídia, governo, alunos e comunidade escolar) que influenciam na forma como este interpreta a sua prática e a sua profissionalidade, podendo representar uma tentativa de ruptura com os discursos hegemônicos (quando, por exemplo, o professor defende o seu fazer dentro da escola dizendo que “eu ensino inglês”, no momento em que pais e alunos entoam que a escola pública não ensina a língua) ou traços de uma reinterpretação do sujeito que acaba por perpetuar os mesmos discursos, porém

em nova roupagem (como, por exemplo, entre os professores se torna comum a fala sobre a importância da língua inglesa em relação a outras, muitas vezes, sem a criticidade que o assunto sugere). Segundo Pucci (2018, p. 53):

Se dentro da escola a disciplina de língua inglesa é considerada marginal, menos importante e relevante, e, conseqüentemente, o professor de inglês vê seu papel de docente menos valorizado, por outro ângulo, quando o professor se volta para a relevância do aprendizado da língua inglesa atribuída pelo meio social (fora da escola pública), vê sua importância reconhecida.

Discutir o percurso formativo desse professor de inglês da escola pública, a partir da sua própria visão, como estuda o DPD, busca romper com o paradigma de que a experiência se constrói a partir da lista de cursos que este tenha, uma vez que compreende que a formação se dá através de momentos de experiência, e não pela acumulação de diplomas e treinamentos. E é isso o que se busca, uma formação discutida a partir da prática e da coletividade, para uma reforma educacional que parta do chão da escola, da devolução dos objetivos de ensino para a mão dos educadores.

3 - O PROFESSOR DE INGLÊS

Para compreender o percurso formativo do professor de inglês faz-se necessário discutir o seu contexto de atuação, a escola pública, assim como a forma com que o ensino de línguas é concebido histórico e socialmente. Segundo Pucci (2018, p. 36-37),

O sujeito professor, compreendido em uma perspectiva histórica e social, vai se constituindo na relação com os outros sujeitos, em contextos históricos e culturais determinados, nas interações sociais mediadas pela linguagem. Nessa perspectiva, as condições concretas de trabalho e os sentidos, socialmente engendrados, acerca da escola pública e do ensino da língua inglesa nesse espaço participam da formação discursiva do professor de inglês, que enuncia a partir de um lugar marcado.

Sendo assim, na primeira parte deste capítulo, abre-se a discussão sobre o ensino de língua inglesa no Brasil, tentando buscar na história traços de discursos que estão presentes ainda hoje na realidade dos professores de inglês e a influência desses discursos e de concepções pessoais no percurso formativo do professor. Em um próximo momento, entramos na discussão sobre as condições de trabalho desse docente e das especificidades de ser professor de inglês no estado de São Paulo.

3.1 Ensino de Língua Inglesa no Brasil

A história nos mostra, em vários momentos, como os discursos que conhecemos referentes ao ensino-aprendizagem de língua inglesa advêm do início do ensino de línguas no país e, ainda hoje, repercutem nos percursos formativos dos professores de língua inglesa, fazendo impossível olhar para a formação desses professores sem compreender criticamente esta história.

Desde o surgimento do colégio Pedro II, com a oferta de diversas línguas, entre elas o inglês, até a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que alterou a

LDB¹² de 2017 e considerou obrigatório e de responsabilidade de cada estado o ensino de inglês, a partir do sexto ano do ensino fundamental, a língua inglesa passou por momentos de reconhecimento e desprezo, principalmente no âmbito legal.

Para facilitar a compreensão das fases legais sobre o ensino de línguas, propõe-se um quadro baseado no existente na pesquisa de Quevedo-Camargo e Silva (2017), que apresenta não só as datas e as modificações na legislação, mas um breve comentário sobre como isso afetou o ensino de inglês no país.

Quadro 3 - Panorama histórico do ensino de Línguas Estrangeiras (LE) no Brasil

Ano	Marco Legal	Consequências para o Ensino de Línguas Estrangeiras (LE)
1809	Decreto criado pelo príncipe regente	Abertura de uma cadeira para língua francesa e outra para língua inglesa
1855	Início do ensino das LE no Brasil	Francês, inglês e alemão – 3 anos obrigatórios no ensino secundário; Latim e grego - 1 ano obrigatório; Alemão e italiano - 1 ano facultativo.
1915	Redução de disciplinas no currículo obrigatório	Extingue-se o grego; latim permanece; 2 disciplinas obrigatórias (francês + inglês ou alemão).
1931	Reforma Francisco Campos	Diminuição da carga horária do Latim.
1941	Reforma Capanema	Ginásio (4 anos) e colegial (3 anos - clássico e científico); 35 horas/semana para o ensino de idiomas; Francês obrigatório nos 4 anos do ginásio e nos 2 primeiros anos do colegial; Inglês obrigatório a partir do segundo ano do ginásio e nos dois primeiros anos do colegial. Espanhol obrigatório no primeiro ano do colegial.

¹² Lei de Diretrizes e Bases Nacionais

		Latim mantido no colegial clássico e científico; Grego mantido no colegial clássico.
1961	Lei de Diretrizes e Bases - LDB	Línguas estrangeiras passam a ser optativas ou complementares.
1971	Lei de Diretrizes e Bases - LDB (versão da LDB 1961)	A mudança de ensino primário para 1º grau e ensino secundário para 2º graus. Sem alterações no ensino das LE.
1996	Nova Lei de Diretrizes e Bases	Obrigatoriedade de pelo menos uma estrangeira a partir da 5ª série (atual 6º ano) e de pelo menos uma língua estrangeira no Ensino Médio, ficando a critério da comunidade escolar escolher a língua.
1998	Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Fundamental	A inclusão de habilidades orais no currículo é condicionada à possibilidade de uso efetivo da língua pelo aprendiz
2000	Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Médio	Enfatiza-se a importância da aprendizagem da língua na função social.
2017	Lei 13.415/17 - Novo Ensino Médio	Instaura a obrigatoriedade da oferta do inglês a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.
2018	Base Nacional Comum Curricular	Propõe objetivos e orientações para as disciplinas ofertadas no ensino básico nacional. Em língua inglesa, enfatiza a importância do ensino para fins específicos e do inglês como <i>língua franca</i> .

Fonte: Adaptado de QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017, p. 263-264.

O objetivo da corte portuguesa em possibilitar o ensino de línguas no Brasil sempre teve uma finalidade mais política e comercial do que para com a transformação do sujeito frente a novas experiências e culturas, apesar deste ser exatamente os motivos que são trazidos nos documentos oficiais até hoje.

Oliveira (1999) irá discutir que a escolha pela língua francesa, apesar da relação entre Portugal e França não ser estável politicamente, se justificava a partir da necessidade do domínio dessas línguas para os estudos superiores,

que normalmente eram realizados na França, e a escolha pelo inglês se justificaria comercialmente, por ser a língua que era falada nos portos brasileiros. Porém, no que tangia ao ensino, o método baseado na forma como os jesuítas ensinavam o latim, através da leitura de textos estrangeiros em sua maioria criados especialmente para as situações de aula e a tradução para a língua materna ou vice e versa, não possibilitava um caminho fácil entre o aluno e a oralidade prática na língua.

Sem o objetivo de adentrar na discussão de métodos, mas apenas acrescentando uma discussão pertinente, segundo Leffa (2012), se faz difícil superar o ensino de língua estrangeira via tradução devido ao tempo em que este método está sendo utilizado. Para o autor, “temos assim dois milênios para o pré-método e mais dois milênios para o método da tradução. É só no fim do Séc. 19 que a História inicia uma caminhada mais rápida, concentrando o tempo e o espaço” (LEFFA, 2012, p. 395).

Como consequência, até hoje, apesar do ensino da oralidade em língua inglesa ser incentivada pela BNCC (BRASIL, 2017), ainda muitos professores praticam o método da leitura-tradução.

Também pode-se perceber que, com o passar dos anos, houve uma redução na carga horária da disciplina (vide como exemplo o ano de 1931), chegando até a ser apenas recomendada, perdendo o seu *status* frente a outras disciplinas como matemática e ciências (como em 1961), não tendo os objetivos de ensino claramente definidos (de 1961 a 1998) e, quando discutidos, não deixando explícito as orientações metodológicas para alcançar o fim desejado e nem propondo reformas que permitissem alterações estruturais na condição para o ensino de línguas.

No país, tivemos vários momentos de obrigatoriedade e não obrigatoriedade do ensino de língua inglesa, o que marcou profundamente a forma como o ensino de inglês é visto e ofertado pelas escolas públicas. Em muitos momentos, houve discussões a respeito da oferta de uma ou mais línguas estrangeiras, porém sem definição de qual língua, ficando a escolha a critério do estado e da comunidade escolar até o ano de 2017.

A LDB de 1961 desconsiderava a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira, enquanto na lei 5692/71, que modificou a LDB/1961 em 1971, houve um pequeno adendo para a possibilidade de oferta de uma língua estrangeira moderna, se assim o estabelecimento pudesse fazê-lo com eficiência. Porém, como discutido por Paiva (2003), não foi detalhada oficialmente qual era a eficiência a ser buscada e como alcançá-la, o que pode ser lido como uma conformidade nacional que justifica a não aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública.

A LDB de 1996 demonstra um avanço para a obrigatoriedade do ensino de LE, uma vez que acrescentou a língua estrangeira na lista de disciplinas obrigatórias, porém não definiu qual língua a ser ensinada, sendo que o texto de 1996 falava da necessidade da língua ofertada ser “escolhida pela comunidade escolar” (art. 36, inciso III), considerando as condições das instituições. Admitindo-se, mais uma vez, oficialmente, as precárias condições de ensino de línguas na escola pública como uma justificativa para a sua não oferta (ou uma oferta que não considera as quatro habilidades linguísticas – falar, ler, ouvir, escrever). O que fez com que, ao invés de apontar tentativas de melhoras, houvesse uma submissão nacional à falta de meios para o ensino de língua inglesa na escola pública, tanto da parte do governo, de forma legal, quanto da parte da comunidade escolar, pela incorporação e repetição do discurso oficial.

Em relação aos documentos oficiais sobre o ensino de LE na escola pública, Paiva (2003, p. 57) afirma que é “surrealista que um documento do próprio MEC [PCNs¹³ de 1998] reafirme a má condição do ensino no país e que se acomode a essa situação adversa em vez de propor políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino”. Isso porque a redação dos PCNs de 1998 relata que o ensino de língua estrangeira seria focado na leitura, por ser esse o uso mais possível dos alunos, uma vez que poucos teriam contato com estrangeiros e entrega na mão dos estados a possibilidade de oferta da disciplina, contanto que o estabelecimento tivesse condições de realizá-la de

¹³ Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs) para o ensino fundamental publicados pelo MEC em 1998.

forma eficiente, porém sem descrever o que está sendo considerado um ensino de língua eficiente.

Quando se olha para os discursos dos textos oficiais a respeito do ensino de língua inglesa, percebe-se que estes embasam e, de certa forma, apoiam, os discursos culturalmente produzidos descritos acima. Como discutido por Paiva (2003, p. 60):

Podemos perceber, no exame desses documentos, as contradições do poder público e da própria academia, a quem o governo encomenda os textos, que ora reconhecem e enfatizam a importância do ensino de línguas e ora criam barreiras para seu ensino efetivo, abrindo brechas na legislação (ex. a segunda língua será ensinada dependendo das condições) ou contribuem para a manutenção do status quo (ex. o foco na leitura em função das condições adversas das escolas públicas).

A globalização quando discutida no contexto de ensino brasileiro parece estar sempre vinculada à aprendizagem da língua inglesa, seja pela justificativa do seu uso no mercado de trabalho ou no campo científico, seja pelo “ampliação de fronteiras” como justifica a própria BNCC (2018, p. 241):

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias.

A realidade é que a língua inglesa foi aceita como língua global, elevando o seu *status* para língua mundial, como discute Paiva (2003), acima da aprendizagem de uma cultura internacional específica (britânica ou americana), ou seja, a aprendizagem de uma língua universal e, nos discursos que defendem essa língua como tal, não mais se questionam as razões políticas e econômicas que levaram o inglês a alcançar esse *status*, acima de outras línguas faladas por tantas ou mais pessoas do que o próprio inglês (como, por exemplo o espanhol e o português).

Segundo Pucci (2018, p. 52):

Neste cenário, os professores de inglês, por vezes, valem-se do prestígio da língua inglesa, da incontestabilidade da importância do aprendizado do idioma na atualidade e globalidade, para agregar valor à sua prática, justificar a relevância de seu ofício.

No discurso de pais e alunos está presente a importância da aprendizagem da língua inglesa, até nos próprios documentos oficiais a língua inglesa é vista como principal ferramenta para a inserção no mundo globalizado, e é deste discurso que os professores se valem para justificar a importância do seu trabalho, muitas vezes sem considerar discussões, como por exemplo, sobre a importância de se saber espanhol dentro da América Latina, onde a maioria da população tem origem hispânica¹⁴.

A ênfase da BNCC (2018) no que tange à aprendizagem de língua inglesa de uma forma crítica e emancipadora é evidente, até mesmo nos indícios da escrita, que insiste em repetir os termos social e crítica. Como descrito no exemplo a seguir: “O tratamento dado ao componente na BNCC prioriza **o foco da função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu **status de língua franca**¹⁵” (BRASIL, 2018, p. 241, ênfase no original).

Na perspectiva da língua franca, o inglês tem caráter intercultural, como explicitado na BNCC (BRASIL, 2018, p. 241): “Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais”.

A BNCC avança no que diz respeito ao ensino oral da língua, por vezes, desconsiderado nos documentos que davam base ao ensino de inglês na escola pública, porém, não apresenta avanços em relação à estrutura necessária para esse ensino. Com ênfase no ensino da língua a partir do multiletramento, os exemplos trazidos pelo texto sugerem uso de vídeos e áudios reais para

¹⁴ Para uma maior compreensão sobre essa discussão, vide: PARAQUETT, Marcia. Por que formar professores de espanhol no Brasil? HISPANISTA. Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil, Vol IX - nº 35. Dez. 2008. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/267.pdf>>. Acesso em: 24 dez. 2019.

¹⁵ Para melhor entender sobre essa forma de compreensão da língua inglesa, vide: SEIDLHOFER, B. Understanding English as a Lingua Franca. Oxford: Oxford University Press, 2011.

trabalhar a oralidade com o apoio de recursos visuais e sonoros na sala de aula, porém, a realidade das salas de aula da escola pública brasileira está longe de apresentar condições propícias para isso.

Quanto às condições de ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola pública, segundo pesquisa do British Council, realizada em 2015 (citada por QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017), foram elencados três problemas principais do ensino de língua inglesa no Brasil nas escolas públicas estaduais (ensino fundamental e médio): a) o público vulnerável rodeado por condições adversas que fazem com que a aprendizagem de línguas não seja uma das prioridades na vida dos alunos, b) a quantidade de alunos na sala de aula bem como a heterogeneidade destes; e c) as condições de trabalho dos professores que dizem sobre a forma de contratação (27% temporários), a extensa jornada que não pode ser contabilizada apenas em horas/aula e os salários (cerca de 58% dos valores que receberiam professores do setor privado).

Apesar desses problemas apontados não serem de exclusividade da disciplina de língua inglesa, fica mais evidente a relação de discursos que permeiam os estudantes e professores quando percebemos que, como discutido por Assis-Peterson e Cox (2002, 2007), o ensino de língua inglesa na escola pública parece estar presupostamente fadado ao fracasso, uma vez que a comparação que é feita pelos pais, alunos e até mesmo pelos professores, é com a estrutura das escolas de idiomas, estas com menos alunos, maior infraestrutura e professores especializados e com habilidades linguísticas para o ensino da língua estrangeira e, por isso mesmo, muitas vezes maiores rendimentos.

O discurso da ineficiência do ensino do inglês na escola pública é incessantemente entoado por um conjunto de vozes: falam professores, falam alunos, falam pais, falam diretores e coordenadores, atores sociais continuamente assediados pela mídia mediante propagandas de escolas de idiomas, que reivindicam para si os métodos mais modernos, os professores mais capacitados e a garantia de domínio do inglês perfeito no menor tempo possível. (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 10).

As autoras irão problematizar também que essa comunidade, inclusive com o apoio da mídia, não está habituada a questionar a qualidade dos cursos livres de idiomas, apenas aceitar que é a maneira de se aprender a língua, e uma maneira paga e, por isso, inacessível. Isso porque, segundo as autoras, as escolas particulares nunca negligenciaram o ensino de inglês, uma vez que havia pressão dos pais para que a língua fosse dominada (e como domínio compreende-se a oralidade da língua).

A partir desse breve histórico, podemos perceber, da mesma forma que Alencar (2009) discute, como o ensino de língua inglesa no Brasil sempre esteve atrelado a fins políticos e econômicos que mais dizem sobre as relações entre Estados do que sobre as necessidades e direito dos indivíduos de acesso cultural e do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, o qual lhe permitirá a cidadania, como defendida pela LDB.

A história nos mostra, em vários momentos, como os discursos que conhecemos advém do início do ensino de línguas no país e, ainda hoje, repercutem nos percursos formativos dos professores de língua inglesa, fazendo impossível olhar para a formação desses professores sem compreender criticamente esta trajetória.

Esse caráter imediatista, no qual é comum a disparidade entre o prescrito e o praticado em sala de aula e o ensino parece sempre ser direcionado para o mercado de trabalho, se repete em vários momentos da história e, ainda hoje, influencia o ensino brasileiro e a forma como a escola se direciona e constrói seu objetivo.

A oferta do inglês para os alunos da escola pública nunca foi prioridade do Estado, o que acaba por aumentar as distâncias entre os brasileiros de classes menos abastadas e suas possibilidades de ascensão no mercado de trabalho, na pesquisa científica, na apropriação de uma cultura para além da já conhecida, uma vez que em todos esses meios, a língua inglesa se faz importante. Como discutido por Paiva (2003, p. 54):

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

A forma como os professores de língua inglesa (entre outros licenciados pelo curso de Letras) são habilitados ao exercício é discutida por muitos estudiosos que, entre diversos motivos para falhas e sugestões de mudanças, concordam que uma debilitada formação acaba por gerar problemas para o ensino-aprendizagem na escola básica. Como já apresentado, segundo Paiva (2003, p. 67), há um ciclo vicioso, no qual os professores de língua inglesa não são bem formados e “não têm a competência necessária para ensinar a língua, o ensino básico não oferece um ensino de LE de qualidade e seus egressos procuram o curso de Letras para se transformarem em professores [...]”.

3.2 Condições do trabalho docente

Para Jacomini e Penna (2016, p. 182), “o valor social atribuído aos professores está relacionado à maneira como são tratados pelo Estado”. Ou seja, uma vez que o Estado justifica a necessidade da padronização dos currículos pela falta de conhecimento deste professor, o Estado incentiva a população a não considerar os docentes mais como uma classe profissional a ser respeitada, mas como um mero executor de tarefas, gerando uma onda de desqualificação desses professores. Segundo Gorzoni e Davis (2017, p. 1401):

A elaboração prévia dos currículos feita por especialistas, a dependência das coordenadas político-administrativas e as influências do setor econômico e da sociedade colaboram para que a profissão docente seja considerada semiprofissão.

A discussão de semiprofissão parte do princípio que existe uma autonomia entre o que é prescrito pelos órgãos externos e o que fará parte do

momento de ensino – observe-se aqui o exato momento de transmissão e discussão, a aula –, ou seja, o professor e o aluno modificam o conteúdo discutido, fazendo com que nunca seja possível seguir a prescrição como foi concebida pelos autores dos cadernos e livros didáticos, mesmo com toda a pressão externa que objetiva diminuir a autonomia de escolhas pedagógicas do docente, ela nunca será reduzida a zero, sempre existirá uma autonomia parcial (ENGUITA, 1991).

Enguita (1991) ainda discute que mesmo considerando que o docente goze de certa autonomia, o que o torna uma espécie de semiprofissional, com as políticas neoliberais que visam eficácia e eficiência baseando-se nas avaliações sistêmicas e na interferência da lógica de mercado nos ambientes escolares, os objetivos educacionais vem se perdendo cada dia mais, uma vez que as características que não podem ser classificadas segundo os indicadores são consideradas desnecessárias para o objetivo educacional .

É que a cultura da performatividade vai sutilmente instilando nos professores uma atitude ou um comportamento em que eles vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão se tornando pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições. (SANTOS, 2004, p. 1153)

Essa crescente onda de alienação dos objetivos de aprendizagem das comunidades escolares repercutem negativamente na vida profissional do docente e na sua auto imagem, uma vez que este se vê impelido a cumprir um currículo o qual não acredita e não representa suas expectativas de ensino de qualidade - muito menos as expectativas coletivas -, gerando situações de trabalho que, segundo Rodrigues e Saraiva (2014, p. 132), “não permitem que os professores atuem conforme as abordagens e metodologias de ensino aprendidas durante sua formação inicial”.

Com a falta de condições de trabalho e o baixo salário dos professores, principalmente a partir da democratização do ensino feita sem a devida ampliação de recursos financeiros direcionados a manter o padrão de qualidade

(GATTI, 2010), a carreira docente foi redirecionada para uma nova camada da população, uma camada menos privilegiada, tanto de recursos financeiros como de bens culturais. Segundo Gatti (2010), houve queda no número de jovens que optam pelo magistério, assim como um deslocamento da busca pela docência entre jovens de classes mais baixas, os quais justificam a escolha como “amor pela profissão” e vocação, fazendo com que haja um crescente desinteresse da comunidade pela profissionalidade docente e o não reconhecimento social do professor como um profissional apto à suas funções.

A perda da profissionalização se alia à sobrecarga que as novas demandas educacionais e, principalmente burocráticas, exigem deste professor. A autointensificação surge para o docente quando este se vê intensificado pelas demandas da educação, no entanto, ao invés de compreender a grande influência de diversos órgãos nos processos de ensino-aprendizagem (Estado, políticas neoliberais, currículos estaduais, avaliações sistêmicas, gestão vertical, etc.), o docente passa a enraizar o fracasso do processo de aprendizagem como sua responsabilidade, sem a discussão da sua própria condição de trabalho. Estas descritas por Nogueira (2012, p.1238), como:

condições concretas de trabalho produzidas pela organização institucional, como sobrecarga de trabalho, grande número de alunos em sala de aula, ausência de materiais para as aulas, dificuldade para efetivar as propostas oficiais por falta de apoio institucional, pequeno reconhecimento profissional, além da dificuldade para efetivar as atividades planejadas e do descontentamento com a própria forma de atuação.

Segundo Gorzoni e Davi (2017), existem três dimensões da profissionalidade: a obrigação moral, ou seja, as cobranças individuais desses professores para consigo mesmo; o compromisso social, uma vez que a profissão exige uma participação efetiva para o bem estar da comunidade e, assim, a sua mudança (ou manutenção); e a competência profissional, que faz parte da formação do docente, tanto inicial como continuada.

No estado de São Paulo, várias pesquisas (PUCCI, 2018; MALDONATO, 2013; PAIVA, 2003) irão salientar a precarização do contrato de trabalho como

um dos maiores motivos para a alta rotatividade de professores entre escolas, principalmente considerando o professor de inglês, que tem apenas 2 hora/aula por turma e, para completar a sua jornada, normalmente necessita de mais turmas do que as que apenas uma escola pode oferecer, realidade esta que vem sendo mudada com as escolas de tempo integral, as conhecidas PEIs (Programa Ensino Integral).

No estudo de Grund e Parente (2017), as autoras descrevem uma modificação na forma como os contratos temporários eram concebidos, fruto de diversas lutas sindicais, que permitem ao professorado uma maior estabilidade na profissão, porém, salientam que essas medidas são temporárias, podendo ser modificadas novamente pelo governo do estado.

Segundo Maldonato (2013), o estado de São Paulo sempre seguiu com eficácia gerencialista a agenda nacional da educação, centralizando esforços para a racionalidade do ensino e a forma tecnicista de conceber e implantar o currículo, sempre de forma autoritária e com pouca presença da população.

Essa forma de administração influencia a educação como um todo, mas quando se focaliza os esforços para o ensino de língua inglesa percebe-se que muitos dos posicionamentos do estado advêm de uma tentativa de redução de gastos ou aproveitamento de pessoal.

Por exemplo, o estado de São Paulo só incluiu a disciplina de língua estrangeira para tentar aproveitar o corpo docente já existente em 1980 e não exatamente por defender que a aprendizagem do inglês era importante, uma vez que *em 1985, o Conselho Estadual de Educação daquele estado retirou seu status de disciplina transformando-a em atividade.* (PAIVA, 2003, p. 56, grifo do autor)

Além disso, aponta-se para a forma encontrada pelo governo do estado de São Paulo para “controle” da eficácia do ensino ofertado, e da implementação das medidas sugeridas.

A inserção de uma série de avaliações com indicadores estabelecidos pelos técnicos da Secretária da Educação, com a finalidade de gerar o cálculo da bonificação, configurou-se na

prática como estratégia, por um lado, de controle do trabalho dos professores e, por outro, como forma de camuflar o arrocho salarial. (PIOVEZAN; DAL RI, 2016, p. 191)

Outro fator alarmante seria as condições de formação dos professores que estão dentro da sala de inglês.

Um dado alarmante do censo escolar de 2013 indica que somente 32% dos professores do Ensino Básico se formaram e estão lecionando nos seus componentes de direito. Os salários e as condições de trabalho não estimulam ninguém. Os professores não falam as línguas que ensinam e nem a metade deles é aprovada com nota mínima em exames convencionais de sua especialidade para contratação conforme mostraram os resultados de um exame aplicado entre professores não permanentes da rede pública paulista. (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 126)

Pucci (2018) irá discorrer sobre a implementação do material voltado para as escolas públicas do Estado de São Paulo, o caderno do aluno/caderno do professor, colocados em sala de aula a partir do projeto de governo *São Paulo faz escola*¹⁶ como uma forma de dar continuidade e progressão ao ensino da língua no sistema público, porém, com todos os aspectos discutidos de precarização do ensino, até um projeto que visa melhorar o ensino não consegue abranger a heterogeneidade das salas de aula.

Compreendendo algumas das especificidades do universo no qual se insere o professor de inglês da escola pública estadual paulista, adentramos na discussão sobre o percurso formativo do professor de inglês, o nosso principal objetivo.

¹⁶ Para melhor compreender o projeto, vide: MALDONADO, L. R. S. Reformas educacionais na perspectiva de docentes: o Programa São Paulo faz escola. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

4 - O PERCURSO FORMATIVO DO PROFESSOR DE INGLÊS SOB O OLHAR DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Neste momento, olhamos para as falas dos professores de inglês entrevistados de forma a buscar elucidar a discussão sobre o percurso formativo dos docentes em língua inglesa da escola pública, porém, de forma a interpretá-las a partir das suas escolhas, das suas experiências e da sua própria maneira de interpretá-las.

O objetivo desta pesquisa é compreender o percurso formativo do professor de inglês de escolas públicas da rede estadual localizadas em Piracicaba através do desenvolvimento profissional docente, este que nos ensina a importância dos discursos socialmente construídos e da trajetória de vida na constituição do sujeito.

De modo específico, buscou-se interpretar a formação docente como coletiva e influenciada pelas experiências trocadas entre professores, a opinião exterior, principalmente a dos alunos, que interfere na concepção pessoal dos professores sobre a definição das características de um bom professor e as escolhas de vida e experiências pessoais que se unem às experiências profissionais, formando a postura do professor frente a sua prática e a sua própria formação.

Na realização das análises, foi seguido o caminho para a interpretação de sentidos, proposto por Gomes (2016), que compreende a Leitura compreensiva do material selecionado, a Exploração do material e a Elaboração de síntese interpretativa. O autor ensina que “para que tenhamos êxito nessa síntese interpretativa devemos principalmente fazer uma articulação entre os objetivos do estudo, a base teórica adotada e os dados empíricos” (GOMES, 2016, p. 91).

Nesse sentido, após a revisão da literatura e a construção teórica do contexto da pesquisa, foi estabelecida “uma estrutura que serve de base para nossa interpretação” (GOMES, 2016, p. 90). As entrevistas realizadas foram transcritas e lidas reiteradamente, no movimento de “caminharmos na direção do que está explícito para o que é implícito, do revelado para o velado, do texto para o subtexto” (GOMES, 2016, p. 90). Com o objetivo em perspectiva, as

leituras sobre formação, contexto histórico e de trabalho do professor de inglês realizadas e o referencial teórico do Desenvolvimento Profissional Docente estudado, foi possível estabelecer uma articulação com as falas dos professores que resultaram em 3 eixos de análise. São eles:

1. A formação a partir da coletividade
2. O papel dos alunos para o “bom professor”
3. As escolhas pessoais que se misturam nas escolhas profissionais

No eixo 1, sobre a coletividade, discute-se a forma como os professores são formados a partir da sua relação com os pares, seja em momentos de cursos formais (nos quais o professor retorna à posição de aluno), seja nas reuniões em ATPC (aula de trabalho pedagógico coletivo), que foram elencadas pelos entrevistados como um tempo obrigatório destinado à formação em pares. Já no segundo eixo de análise, sobre o papel dos alunos para o “bom professor”, buscou-se elencar momentos das narrativas dos sujeitos em que foram relacionadas às opiniões dos alunos e a forma de se conduzir a aprendizagem da turma e as características para ser um bom professor, segundo a visão dos professores entrevistados, mostrando que o *feedback* dos alunos se torna tão importante quanto a visão dos professores baseados em suas experiências. Por fim, elenca-se o eixo 3, sobre as escolhas pessoais que se misturam nas escolhas profissionais, que discute como a trajetória de vida dos professores se mistura aos seus percursos formativos de maneira a não permitir compreender a formação profissional desmembrada das fases de vida e escolhas dos mesmos.

Compreendendo que “o professor é a pessoa e a pessoa é o professor”, como citado por Nóvoa (2000), na organização da apresentação das falas dos professores, optou-se por acrescentar algumas informações sobre a base formativa do professor, quando necessário, assim como quantidade de alunos e escolas, características pessoais e de suas famílias, etc., para construir, junto com o leitor, a compreensão dessas narrativas, nas quais busca-se olhar para além da dicotomia pessoal/profissional, considerando o conceito de DPD.

4.1 A formação a partir da coletividade

Apesar de considerar a formação como algo contínuo e não possível de ser claramente definido entre um período “inicial” e um período “pós-trabalho”, alguns autores (GARCÍA, 1999; HUBERMAN, 1992; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, entre outros) discutem sobre formação pré-serviço e a formação continuada. A formação pré-serviço é aquela formação realizada antes da entrada no mercado de trabalho, porém com o objetivo específico de permitir aos professores trabalhar nesse setor, o que no caso, para o professor de inglês, considerando a obrigatoriedade dentro da rede pública do estado, seria a licenciatura em Letras. A formação continuada abrange os cursos diversos ofertados pela diretoria de ensino, universidades abertas à comunidade, escolas privadas, etc., que focam discutir, em um prazo menor do que os quatro anos da licenciatura, um assunto específico relacionado à realidade do professor, como por exemplo¹⁷, violência na escola, metodologias de ensino, reflexividade na rotina do professor, entre outros.

Oliveira-Formosinho (2009) irá discutir que a formação como está colocada, muitas vezes, não apresentará a continuidade que o nome sugere, porém se caracterizará pela inserção de cursos espaçados e sem nenhum vínculo entre si que se somarão no currículo deste professor, mas não agregarão real valor à sua rotina de sala de aula.

A autora dirá também que o direito do profissional de se especializar está atrelado ao direito da criança por uma educação de qualidade, ou seja, apenas por meio de um processo de desenvolvimento profissional que não seja dissociado da escola, mas conjunto com toda a comunidade escolar, sendo assim democrático, é que poderemos pensar em enriquecimento profissional e dos processos de ensino-aprendizagem.

Segundo Cristóvão e Gimenez (2004), a licenciatura em Letras não cumpre com o papel de preparar o professor para as especificidades que ele irá

¹⁷ Os cursos colocados servem apenas como exemplos e podem ou não serem realmente ofertados.

encontrar no seu trabalho e, com isso, muitas vezes é considerada secundária frente a outras formações como provas internacionais de proficiência em língua inglesa e cursos rápidos sobre metodologias que pretendem habilitar o professor para o ensinar.

O fato da formação universitária ser uma exigência para a participação nos concursos das escolas públicas estaduais de São Paulo, no caso dos professores de Fundamental II e Ensino Médio, a licenciatura específica da disciplina a ser ministrada, faz com que muitos professores busquem a formação em licenciatura para poder trabalhar nesta modalidade de ensino.

Apesar de defender a formação inicial, os professores entrevistados, claramente ou nas entrelinhas, remetem sua importância para a participação em concursos e o trabalho nas escolas do Estado, uma vez que a licenciatura em letras se torna obrigatória para poder ser professor nessa modalidade.

Eu lembro até que eu passei em vários concursos por conta da formação Inicial que eu tinha. (Amanda)¹⁸

A professora faz referência ao fato de que as teorias estudadas na universidade eram as requeridas nos concursos dos quais participou, possibilitando que ela alcançasse o cargo como professora da rede pública estadual de Piracicaba.

Para você lecionar nas escolas públicas você precisa da formação, então, para mim foi super interessante, uma porque como eu havia estudado em algumas escolas específicas de inglês [escolas de idioma] para mim a formação na [nome da universidade] complementou, e ela me possibilita a lecionar, que é meu “ganha pão”. (Débora)

¹⁸ As falas dos sujeitos estão formatadas no texto com recuo e em negrito, para dar destaque a elas.

A professora Débora quer deixar claro que a formação em Letras foi importante e agregou bagagem a sua profissão, porém, sem conseguir exatamente definir as características dessa formação durante a entrevista, dando indício de que, dentre as características do curso, o fato de ser obrigatório para os concursos da rede estadual de educação fosse principal.

É muito comum ao professor de inglês ter uma vasta lista de cursos de graduação, pós-graduação, entre outros, porém, poucas vezes esses cursos são direcionados apenas para a área de ensino de línguas. No cenário nacional, segundo pesquisa realizada pelo British Council¹⁹, os professores de inglês possuem alta escolaridade, com ensino superior (87% deles), porém, a maioria dos professores de inglês não possui uma formação superior específica na língua inglesa.

Todos os professores quiseram relatar que pretendem fazer mais cursos além dos já listados durante as entrevistas, e também enfatizaram o quanto os cursos em diversas áreas contribuem para a forma como estes conduzem sua prática em sala de aula, a sua forma de ser professor e os assuntos que trarão para os seus alunos.

Eu sempre estou fazendo cursos, todos os anos eu faço pelo menos dois ou três cursos [...] Nesses cursos, a gente sempre tem alguma coisa que a gente pode melhorar na nossa prática, o que a gente pode trazer de novidade para eles. (Juliana)

Quando questionada sobre a receptividade dos professores para os cursos de formação oferecidos pela diretoria de ensino, a professora Amanda, também coordenadora do núcleo pedagógico, relatou:

¹⁹ O estudo abrangeu as regiões: Norte, Nordeste Centro-Oeste, Sudeste e Sul, com o objetivo de entender as principais características do ensino da língua inglesa na Educação Básica da rede pública brasileira. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

Eles gostam, eles inclusive pedem mais, porque a gente tem pouco [...], na verdade, eles têm pouco, são as formações que eles saem do horário de serviço para fazer, esses eles gostam bastante, os [chamados] cursos extra. (Amanda)

De imediato, os professores relataram diversos cursos de formação extra, realizados além dos portões da escola, cursos oferecidos pela Diretoria de Ensino do estado de São Paulo ou realizados por iniciativa própria, quando os indivíduos buscaram de forma autônoma a formação. Porém, quando questionados sobre a formação coletiva, todos os professores citaram de imediato as reuniões em ATPC (aulas de trabalho pedagógico coletivo), simbolizando a importância desse momento na formação dos professores, ainda que, por vezes, o tempo das ATPCs seja redirecionado para discussões do âmbito administrativo. Segundo Costa (2016, p. 119):

Já estão previstas na carga horária de trabalho docente, de acordo com a quantidade de aulas ministradas, no caso da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE-SP, horas destinadas a essas reuniões coletivas, além das Aulas de Trabalho Pedagógico Livres – ATPL, que podem ser realizadas fora da escola.

O autor discute que o ATPC empregado nas escolas ainda está longe de atingir os objetivos de se tornar uma ferramenta significativa na formação dos professores, porém já simboliza avanços no que tange ao papel do coordenador pedagógico em auxiliar os professores a alcançar uma formação contínua e com objetivos escolhidos pelo próprio professor.

O professor Ricardo relata:

Os ATPCs, até mesmo a sala dos professores, quando tá no intervalo, a gente conversa muito sobre as situações que a gente tá passando na sala de aula, a coordenadora sempre traz [pausa] coisas que nos deixam mais otimistas pra enfrentar o dia a dia, eu acho que é assim, tudo agrega. (Ricardo)

Também relatando sobre os benefícios da formação em conjunto a professora Beatriz afirma:

Nós temos formações em ATPC nós acabamos... é, que um formando outro, né, estando livres para comentar, falar sobre assuntos da vida acadêmica e da vida pessoal também que auxiliem. (Beatriz)

Porém, entre os professores, a professora Sandra apresentou uma preocupação quanto a forma de organização das horas de ATPC.

Professora da categoria O, que hoje tem carga completa em 2 escolas. ²⁰	Ele [o ATPC] deveria ser [formativo], ele não é, eu tive assim raros momentos em escolas que eles foram formativos [...] são raros momentos de você ver essa coisa de “Ah não! Eu trouxe um texto, a gente vai ler, a gente vai discutir e isso vai fazer com que você consiga entrar dentro de sala”, muitas vezes vira uma discussão de professor de que aquilo não dá para fazer e morre ali. (Sandra)
--	--

A professora considera que as aulas de trabalho pedagógico coletivo acabam por ser direcionadas para a discussão de problemas burocráticos que pouco auxiliam o professor na sua prática diária.

Em um outro momento, a professora cita situações em que a ATPC era utilizada de uma forma a proporcionar um momento de reflexão sobre a prática do professor, proporcionando a formação.

²⁰ Informações adicionais de caracterização dos sujeitos que são importantes na compreensão das falas serão apresentadas ao lado dessas falas.

[nome] era uma coordenadora que era muito perfeccionista, então, assim, o que vinha para ela e ela tinha que cobrar dos professores ela trazia em forma como se fosse um curso. Então, ela não te cobrava, ela ensinava o que tinha que ser feito, daí ela falava: “agora tem prazo para entregar”, “Ah! Você não sabe? Então vem aqui que eu arrumo material”, daí ela tinha essa coisa de eu trago. (Sandra)

De Grande (2015, p. 36) relata que, “se, por um lado, os professores demandam por momentos remunerados para discussão e formação entre seus pares, por outro, ainda não se sabe o que fazer ao certo para que esse tempo seja realmente aproveitado para os fins propostos”.

Ainda é necessário que o ATPC passe por reformas para se alcançar o objetivo de reformar a escola direcionando esforços para a discussão de objetivos localizados e específicos de cada comunidade escolar. Segundo Costa (2016, p. 121),

A atividade da ATPC, em sua concepção originária, pretende ser um espaço de estímulo ao desenvolvimento das atividades coletivas na própria escola, abrindo, com isso, espaço para o diálogo, para as considerações pessoais em confronto com o projeto da escola, com as concepções de todos os docentes envolvidos, com o contexto escolar.

Problematiza-se também que as condições de contrato e de trabalho, assim como a carga horária, faz com que os momentos de ATPC, que surgem como demanda do coletivo de professores em busca de momentos de formação defendidos como necessários para a constante evolução da comunidade escolar, se torne mais uma demanda em meio a extensiva rotina docente, ainda mais quando esta se torna burocrática frente à grande demanda de tarefas a se realizar (corrigir e preparar aulas, ir para outra escola considerando o tempo, etc.).

Segundo Hypolito (2011), a demanda de atividades pedagógicas (corrigir atividades, preparar aulas, refletir sobre sua prática) referentes ao trabalho do

professor acaba por ser feita em momentos que deveriam ser de descanso (trabalho para casa), uma vez que as reuniões e atividades burocráticas acabam por tomar a hora de trabalho que deveria ser o suficiente para todas as atividades relativas ao fazer docente. O que faz com que os professores tenham resistência a horários de discussão coletiva, estes que só existem a partir de reivindicações desses mesmos professores. É como se o professor estivesse cansado demais para poder realizar as tarefas que condizem com a sua profissão (ensinar os alunos, avaliar o aprendizado, se formar em grupo).

Considera-se importante a discussão da formação coletiva em outros momentos, além das ATPCs, como relatado pela professora e professora coordenadora do núcleo pedagógico:

Eu acho que na troca, principalmente, eu acho importante. Quando a gente faz formações aqui [diretoria de ensino de Piracicaba] a gente sempre privilegia momentos de troca entre professor [...]. É o colega que tá falando, o colega, ele tá na mesma situação que você, tá numa escola pública, ele tá, às vezes, com aluno de escola vulnerável, etc. (Amanda)

Para Larrosa (2002, p. 27), “ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria”. No relatar entre os professores, percebe-se a potencialidade da semelhança de experiências e isso torna os sujeitos abertos às discussões que estão por vir, pois, estes, estão falando com seus semelhantes, e seus semelhantes os entendem.

O convívio com os alunos e as experiências em salas de aula tornam esses professores um grupo que, cada qual com o seu percurso formativo, conseguem se compreender na vivência do outro.

Torna-se essencial retirar do professor a figura de mero aplicador de técnicas criadas por especialistas externos à escola e devolver ao docente a postura de mestre sobre o seu saber. É essa a postura que o curso de formação

contínua deve exercer. O professor de inglês, atento a sua realidade, conhece os objetivos do seu próprio ensino e o lugar onde deseja chegar. E é na interação com outros professores que os objetivos em comum se materializam.

Canário (1999, 2001) defende firmemente a formação entre comunidades escolares:

As escolas aprendem umas com as outras e com apoio externo, mas sempre a partir de um processo apropriativo em que as práticas inovadoras são sempre objeto de uma reconfiguração local e não de um mero processo de reprodução. (CANÁRIO, 1999, p. 70)

Isso significa dizer que não adianta elencar procedimentos que tiveram efeito em uma realidade distinta e reproduzi-los a todas as outras escolas, mas sim, ao invés de incentivar a comparação, permitir que entre as instituições haja a criação de uma rede de apoio. As redes de apoio se tornam significativas na produção de conhecimento, uma vez que constroem objetivos a serem alcançados a partir da realidade.

Da mesma forma, o autor irá dizer que: “a utilização da formação, nomeadamente de modalidades de formação dissociadas do contexto do estabelecimento de ensino, não se revelou um mediador eficaz (CANÁRIO, 1999, p. 69). Ou seja, a formação deve partir das preocupações da prática, e não a partir de objetivos criados fora do contexto da comunidade escolar.

Nesse sentido, os autores (CANÁRIO, 2000; NÓVOA, 2009; entre outros) defendem também que a relação profissional entre os professores mais experientes para aqueles mais jovens na profissão é essencial para a construção dessa rede de saber. Segundo Nóvoa (2009), a profissão docente é a única que não valoriza o momento de formação entre o professor com mais anos de carreira e o iniciante. “Os médicos, os engenheiros ou os arquitectos têm um papel dominante na formação dos seus futuros colegas. O mesmo não se passa com os professores” (NÓVOA, 2009, p. 29).

É necessário começar a pensar em núcleos de formação coletiva, pois, se o professor não se constitui se não pelo seu contato com o outro, na prática

da profissão, não faz sentido que os cursos de formação se direcionem de forma contrária, especialmente aqueles realizados dentro das escolas e das redes de ensino.

4.2 O papel dos alunos para o “bom professor”

Quando perguntados sobre a formação, nenhum dos professores mais novos se referiu à experiência conquistada na sala de aula, junto com os alunos, porém, quando perguntados sobre as características para ser “um bom professor”, todos citaram a interação entre professor-aluno e a forma como os alunos recebem esse professor, retratando a importância do conteúdo até de forma secundária frente à importância de atrair a atenção da sala de aula e ser significativo para a formação dos alunos como pessoa.

Pôde-se perceber, também, indícios dos cursos de formação continuada na fala dos professores, fazendo com que a discussão sobre a forma como o profissional em serviço engloba as aprendizagens dos cursos ofertados fosse discutida.

<p>Trabalha em uma escola integral ministrando aulas de inglês para todos os alunos da escola, segundo a professora, cerca de 450.</p>	<p>Um bom professor eu acredito que depende muito da visão do aluno, se eu consigo ou se o professor consegue, né, contextualizar de acordo com a vivência deles e consegue atingir através da experiência do aluno aquele conhecimento [...]. (Beatriz)</p>
--	--

A professora Beatriz faz referência a um conhecimento tácito que vai além do próprio conhecimento conteudista, e uma forma de transmitir os ensinamentos que alcance os alunos e considere suas experiências anteriores. Uma vez que a professora trabalha apenas em uma escola de tempo integral,

pode-se considerar uma maior participação dos professores no que tange às experiências e objetivos de vida dos alunos, apesar de trabalhar com cerca de 450 alunos, a proximidade de Beatriz com os estudantes ocorre de forma diversa de professores que trabalham em mais de uma escola, como é o caso de Juliana.

A professora estava, na ocasião da entrevista, realizando cursos sobre Tecnologia, Orientação socioemocional e Projeto de vida ²¹	O bom professor para mim é aquele que consegue ir além daqueles objetivos que ele tem, que ele próprio traz dentro da sua sala de aula, é aquele que consegue que seus alunos tenham uma aprendizagem significativa e possa fazer que aquilo seja bom para o futuro deles. (Juliana)
--	---

A professora Juliana ministra aula em 3 escolas diferentes, 2 particulares e 1 da rede pública paulista, apresentando uma maneira um pouco diferente de conhecer seus 500 alunos (média citada pela professora), mas, mesmo assim, preocupada com os objetivos que estes trazem para a sala de aula.

No caso, a citação trazida como característica principal para entender a posição dessa professora faz referência à formação que Juliana estava fazendo no momento, que condiz com sua fala sobre objetivos e futuro dos alunos, temas que podem ter sido abordados no curso sobre projeto de vida e orientação socioemocional.

A professora traz em sua fala, sem perceber, indícios do que está discutindo na formação continuada, ou seja, ela incorporou os ensinamentos do curso na sua própria forma de compreender a prática, não se sabe o quão abrangente serão os resultados, mas algo na sua forma de se conceber professor, de entender a sua importância em sala de aula, já foi modificado.

²¹ Curso de 3 módulos ofertado pela Diretoria do estado de São Paulo para professores da rede pública.

<p>A professora, no momento, estava terminando o curso de professor reflexivo na PUC (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), ofertado pelo Governo do Estado de São Paulo.</p>	<p>Olha, aquele que passa as aulas dele e ele reflete também sobre a ação, sobre as práticas pedagógicas, porque assim, também tem salas que você aplica a mesma metodologia e não funciona. Então tem que ver o foco, e o foco que o aluno possui, foco de interesse dele. (Débora)</p>
---	---

Da mesma forma, a professora Débora demonstra traços na sua fala que pertencem ao tema discutido no curso de formação que atualmente está engajada, a reflexividade do professor. A professora também faz referência ao objetivo do aluno em confronto com o objetivo da aula, ou seja, o objetivo específico que o professor colocou para aquela atividade sendo modificado e reinterpretado pelos alunos.

Compreender a experiência como algo que “nos acontece, que nos toca”, como diria Larrosa (2002), é entender que a forma como a pessoa é tocada pelo assunto dos cursos de formação depende mais da maneira como esta está preparada e engajada para discutir o tema do que do jeito como o estudo é preparado e planejado, pois, segundo o autor, “O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (LARROSA, 2002, p. 27).

O saber da experiência é subjetivo e pessoal, mesmo quando construído na coletividade, ele se distancia da acumulação de saber e da opinião prévia dos assuntos e se torna a única maneira de (trans)formar o sujeito.

Requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos

acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

Não existe momento para a experiência, não existe local, a experiência se dá, muitas vezes, sem que a pessoa perceba sua transformação. É uma incorporação de sentidos e de formas de conceber o mundo que vão moldando o ser. A experiência só existe no social, na relação entre o humano, mesmo que seja o humano que cada um traz consigo mesmo, sua experiência acumulada com os anos.

A professora Sandra retrata a importância do professor e da sua postura frente a sala de aula.

<p>Professora tem magistério e fala muito da “defasagem da didática” que encontra nos professores mais novos.</p>	<p>O bom professor hoje é aquele que é multi. Ele tem multifunções, ele vai ter que saber ouvir, ele vai ter que saber impor na hora certa, ele vai ter que pôr também o conteúdo. Mas ele tem... o bom professor, hoje, tem que saber enxergar [...]. (Sandra)</p>
---	--

A professora Sandra faz referência a uma falha que encontra nos professores mais jovens, se baseando para isso na sua própria forma de conceber a formação dos alunos e na sua experiência em sala de aula. Ela fala muito sobre o ser professor, a postura, a didática, a forma de enxergar os alunos, características que ela aprendeu a ter durante sua formação inicial no magistério e não encontrou na sua licenciatura em Letras Inglês-Português, fazendo com que ela problematizasse uma lacuna na formação do professor de inglês que fez apenas a licenciatura, uma falha que, segundo ela, faz com que muitos recorram a outros cursos de formação continuada, por exemplo, a pedagogia, buscando compreender melhor seu papel como formador e melhorar sua relação com os alunos, entre outras discussões.

Pesquisadores (como PAIVA, 2003; DINIZ-PEREIRA, 2015, entre outros) discutem a forma como a formação em serviço se tornou uma maneira de suprir as lacunas da formação inicial, esta que acaba por dar mais ênfase à teoria da disciplina, como no caso, o inglês, acabando por desconsiderar a didática e a postura profissional do ser professor frente às especificidades de cada espaço de ensino. Como descrito por Campos e Lara (2010, p. 1):

A insuficiência dos processos de formação inicial docente levou à implementação, nos países latino-americanos, de estratégias de formação continuada ou em serviço, destinadas a remediar os vazios que impedem a melhoria das práticas docentes.

Por último, apresenta-se a fala do professor Ricardo, este um tanto preocupado com a qualidade do inglês que vem sendo ministrado nas salas de aula da rede pública.

<p>Já fez vários cursos de idiomas para aperfeiçoar seu inglês e busca sempre viajar para o exterior, justificando a necessidade de praticar o conhecimento em situações reais.</p>	<p>Eu acho que, tipo assim, nós às vezes não temos como esgotar todo aquele conteúdo daquele dia, mas estar preparados para as perguntas que os alunos vão fazer, e você tem que dominar aquilo que você vai explicar e, tipo assim, ser amigo desse aluno, estar sempre aberto para que ele, de repente, pergunte aquilo que ele não sabe, né! (Ricardo)</p>
---	--

O professor também cita a relação de amizade entre professor e aluno para além de uma postura autoritária, incentivando os estudantes a participarem da aula.

Todos os professores, cada um a sua maneira e motivados pelos seus percursos formativos, se preocupam com os objetivos impostos para a aprendizagem dos alunos reconhecendo que a interação entre o professor e o estudante é um dos pontos primordiais para se alcançar uma aprendizagem

efetiva. O conteúdo se mostra, de certa forma, como secundário na fala dos sujeitos, uma vez que questões como a didática, a interação professor-aluno, a postura frente a diversidade, entre outras, mostraram-se com maior intensidade no relato dos professores.

Considera-se que as preocupações se apresentam de forma mais enfática na fala dos entrevistados em relação a temas que estes já dominam ou consideram de fácil resolução. Também pode-se perceber claramente, a forma como os cursos de formação continuada contribui por modificar a concepção do sujeito sobre o seu fazer docente e sua prática em sala de aula.

A formação em serviço, para além de preencher lacunas da formação inicial, deve surgir para incentivar a reflexão sobre o “ser professor”. A postura reflexiva advém da e para a prática. Segundo Canário (1999), a reflexividade sobre a prática deve ser tida como parte constituinte da formação do professor e esta lhe acompanhará para o resto de sua vida profissional.

Da mesma forma, Larrosa (2002, p. 21) irá compreender o desenvolvimento através de experiências como interligado ao pessoal, ao que nos toca: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

A especificidade da profissão docente é o que faz com que uma fala de um aluno (inserida na prática, advinda do sujeito final para o qual o professor se preparou) possa comover mais a ação do professor para a busca constante de aperfeiçoamento do que a obrigatoriedade da reciclagem constante. É quando o professor, envolto a sua prática, concebe dentro da sua própria reflexividade os objetivos da sua formação, que esta se torna transformadora.

Deve-se ressaltar que muitas vezes essa reflexividade não surge na individualidade, por isso, a formação coletiva se faz mais significativa ao docente (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; CANÁRIO, 2001; NÓVOA, 2009 etc.).

As relações alunos e professor que se estabelecem no ambiente escolar também entram em diálogo com as perspectivas teóricas estudadas pelos

professores e, nesse diálogo, as práticas são ressignificadas, considerando, principalmente, os alunos.

García (1999, p. 27) irá dizer que “a qualidade de ensino que os alunos recebem é o critério último – frequentemente inescrutável – para avaliar a qualidade da formação na qual os professores se implicaram”. Isso significa afirmar que nenhuma formação será considerada boa se não alcançar o objetivo de melhorar a qualidade de ensino dos alunos, pois a formação do professor está interligada à formação do aluno e, por isso, as discussões se entrelaçam.

Da mesma forma, a constituição do professor como sujeito está ligada a sua constituição como pessoa, assunto discutido no próximo eixo de análise.

4.3 As escolhas pessoais que se misturam nas escolhas profissionais

A discussão aqui proposta vai ao encontro da concepção da formação pré-serviço discutida por García (1999), entre outros autores. Percebe-se na fala dos sujeitos a influência da infância, principalmente pelo papel de um professor favorito que ainda hoje se mostra como “uma referência a se seguir”. Ou seja, apesar dos anos que se passaram entre a formação escolar e a prática em sala de aula desses professores e todos os processos formativos que eles tenham passado, a sua prática ainda contém vestígios do “como ser professor” aprendido durante sua fase como aluno.

Eu escolhi também, sou professora porque eu adorava uma professora de português que eu tinha na quinta [série]. (Débora)

A fala de uma das professoras com mais tempo de serviço, remete ao período da adolescência, ela também relata que depois disso resolveu começar as aulas de inglês, uma vez que já tinha o francês na escola, e gostava bastante de aprender línguas. A mesma professora também relata:

Desde criança era assim, “vamos brincar?”, eu era professora. Então, acho que é uma paixão desde sempre. (Débora)

Percebe-se, dessa forma, uma postura frente à sala de aula que a faz lembrar da sua infância e das brincadeiras que fazia, essa postura podendo ter sido modificada ou não pela sua prática e experiência ao longo dos anos, porém, ainda com certa influência nas suas lembranças.

A professora Sandra relata uma passagem do seu tempo de magistério, quando ainda estava se formando no ensino médio e pensando no seu futuro profissional.

Nesse último ano, porque o magistério, assim, quando dava uns 3 anos, você já recebia o certificado de segundo grau, e eu recebi a bolsa da Unesp para fazer Pedagogia, para ir fazer vestibular e coisa e tal. Então, eu fui fazer. Fui trabalhar. Eu tinha um professor de didática que tem uma escola aqui na cidade [Piracicaba] de educação infantil particular, ele me convidou para ser auxiliar dele, então, eu fui trabalhar com ele. Ele era meu professor e eu trabalhava com ele, então, assim fiquei. (Sandra)

Sandra ainda relata sua admiração por esse professor, principalmente nos momentos de trabalho coletivo:

Ele, na hora do ATPC, fazia a parte da coordenação: “olha, vocês têm que lidar assim. Olha, desse jeito não dá. Olha esse lado daqui para você chegar aqui, não adianta você caminhar assim.” Então, acho que foi o momento de... do aprender. (Sandra)

Essa mesma professora, critica os momentos de ATPCs por serem focados em discussões administrativas e burocráticas²², mas, em sua fala, quando recorda desse professor, lembra que as reuniões coletivas realizadas com o foco de permitir ao professor ganhar um novo olhar sobre os seus problemas práticos da sala de aula contém potencialidade.

A professora Juliana, assim como a professora Beatriz, retratam apoio na família para a escolha da profissão, mesmo que a escolha pelo aprendizado do inglês tenha sido mais incentivada do que a própria escolha pela docência.

<p>Ainda hoje, entre seus cursos de formação continuada, procura acrescentar aulas de língua inglesa para permiti-la se sentir mais segura frente ao conteúdo das aulas.</p>	<p>Sempre fui incentivada pelos meus pais e pela minha família a fazer inglês e, aí, quando me deparei que eu precisava: “Nossa, chegou a hora da faculdade, o que eu vou fazer?”. Aí eu pensei que como eu já tinha essa habilidade, porque não aproveitar dessa habilidade para poder ensinar a outras pessoas o que eu gosto. Então, foi essa definição para fazer Letras. (Juliana)</p>
--	--

A professora em questão não cita o apoio dos pais para a docência, apenas que foi uma consequência do apoio que deram para o aprendizado do inglês. A narrativa apresenta traços de que ser professora foi uma escolha individual, justificada pelo gosto pela língua, não exatamente um objetivo premeditado: “vou estudar a língua para ser professora” ou “quero ser professora, não sei qual disciplina, vou escolher inglês por já estudar a língua desde criança”.

Percebe-se que entre as formações para a docência, a língua inglesa adquire um grau de importância que justifica o ser professor, apesar das condições de salário e de trabalho. Segundo Pucci (2018, p. 46):

²² Ver página 76/77 do subcapítulo deste trabalho: a formação a partir da coletividade

Se os discursos desprestigiados acerca do ensino de inglês enredam o trabalho do professor, especialmente daquele que atua na escola pública, também o fazem os discursos de valorização do aprendizado da língua inglesa na sociedade contemporânea. Ainda que em um ambiente inóspito para ensinar o inglês (onde falta tudo, os alunos não são interessados, etc.), o professor de inglês tem a prerrogativa de ensinar a língua que todos querem aprender (ou "precisam aprender", segundo os discursos que circulam no âmbito social), a língua das oportunidades no mercado de trabalho, a língua da globalização, o conhecimento que agrega status e poder.

Percebe-se que o *status* superior do saber inglês também está presente, mesmo quando a escolha é a docência, uma profissão que financeiramente não tem tanto prestígio.

Da mesma forma, no relato da professora Beatriz, percebe-se um incentivo da família, pela figura da mãe, aos estudos, mas não exatamente para a docência.

A minha mãe tinha que trabalhar, então, ela falava: “Olha, eu não tenho condições de pagar curso para você, você tá vendo a nossa situação financeira como é, então trabalhe, pague seus cursos, que eu tenho certeza que você vai conseguir, né, vencer, ter uma profissão”. (Beatriz)

A professora ainda relata que fez cursos em diversas áreas antes de escolher ser professora, e que a escolha pela licenciatura se deu devido a sua nota no vestibular para a universidade e o fato dela já estar em um curso de idiomas voltado para a língua inglesa, o que dava suporte para ela acompanhar a grade curricular do curso universitário.

Na época, eu acredito que foi por uma questão de oferecimento do curso pela Universidade, é... lembro que nós podíamos optar por três no vestibular, né, por três opções que era... eu escolhi a Psicologia, Administração, eu estava em dúvida entre essas

áreas Psicologia, Administração e Letras. Aí, quando foi oferecido o curso de licenciatura, a única opção era licenciatura em inglês... é, língua inglesa. (Beatriz)

Segundo Gatti (2010), houve queda no número de jovens que optam pela docência, assim como um deslocamento da busca por esta profissão entre jovens de classes mais baixas, os quais justificam a escolha como “amor pela profissão” e vocação. Principalmente devido à falta de condições de trabalho e ao baixo salário dos professores, a carreira docente foi redirecionada para uma nova camada da população, uma camada menos privilegiada tanto de recursos financeiros como de bens culturais, para os quais ser professor ainda tem um *status* privilegiado em relação à profissão dos seus pais ou de outros membros da família que, muitas vezes, não tiveram acesso ao ensino superior.

A escolha do professor Ricardo pela docência talvez tenha sido a mais tardia. Ricardo já estava no mercado de trabalho, em uma área financeiramente conceituada quando optou, segundo a fala do professor, pela sua felicidade.

Quando eu percebi que estava na hora de eu sair do banco, que aquilo ali não me agradava mais, e que eu tinha que optar, pela minha vida profissional, que me deixasse feliz, ou somente pelo dinheiro. Claro, que trabalhar no banco você ganha muito mais do que ser professor, entendeu? Só que você não tá feliz totalmente, né. Eu, como professor, apesar de todas as dificuldades que a gente enfrenta em sala de aula, o dia-a-dia por falta de recursos, né, que não é novidade para ninguém. Eu sou feliz, porque quando eu tô na sala de aula, eu gosto de dar aula, então, para mim, todo dia é um prazer vir dar aula. (Ricardo)

O professor retrata em sua narrativa o dilema em escolher a docência, principalmente pela condição financeira, uma vez que os professores da rede pública do estado de São Paulo ganham menos se comparados com outros

profissionais com a mesma exigência de formação (BARBOSA, 2011). Porém, nota-se uma defesa da sua escolha justificada pela felicidade que ser professor o proporciona, segundo sua fala, por fazer o que se gosta.

De forma geral, a conclusão dos professores participantes vai ao encontro da fala de Juliana.

Olha, eu não consigo me ver fazendo outra coisa, não consigo viver trabalhando numa empresa e não consigo me ver em nenhum outro lugar que não seja dentro da escola. (Juliana)

Os professores, apesar das adversidades de se trabalhar na rede estadual de São Paulo, relatam que não pensam em desistir, em mudar de profissão ou ir para a rede particular. Seja devido à estabilidade que o concurso lhes proporciona, seja pela forma como a organização do trabalho na escola pública se diferencia da rede privada de educação, seja pelo público com o qual trabalham, os professores de inglês afirmam ter alcançado uma meta profissional e estarem felizes com o seu trabalho, um passo importante para incentivá-los à formação contínua e o repensar sobre sua prática.

García (1999, p. 48) irá relatar que:

Parece existir uma coincidência entre os diferentes autores em relação ao facto de que os processos de mudança devem ter necessariamente em consideração aquilo a que temos vindo denominar de *dimensão pessoal da mudança*, ou seja, a atenção ao impacto que a proposta de inovação tem ou pode ter nas crenças e valores dos professores [grifo do autor].

Essa coincidência se dá através das escolhas pessoais e profissionais, das fases de vida, como discutido por Huberman (1992), da forma como o professor concebe a sua função dentro da escola, com os alunos, para com a comunidade escolar.

Não é possível compreender a dimensão de influência de fatores pessoais e de experiências anteriores sobre o desenvolvimento profissional do professor e o seu percurso formativo, mas pode-se, sim, afirmar, como

defendido pelo DPD (NÓVOA, 2009, CANÁRIO, 1999, GARCÍA, 1999, entre outros), que nenhum curso de formação que desconsidere a experiência prévia, a reflexividade da prática e a postura profissional do professor conseguirá atingi-lo de forma a alcançar a mudança educacional pretendida, ou seja, melhorar a qualidade de ensino dos alunos.

Agregar a compreensão da história de vida na discussão sobre a formação do professor se apresenta como um importante passo para integrar as dimensões prática e teoria, há muito tempo separadas, como discutido, na graduação inicial de professores no Brasil.

Quando conversam sobre suas escolhas pessoais, os professores apresentam traços de discursos coletivos que são construídos coletivamente. Para Josso (2007, p. 417): “A identidade individual é, pois, definida a partir de características sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas, em termos de reprodução sociofamiliar e socioeducativa”.

O indivíduo professor é também uma voz representativa da comunidade docente, assim como é representante de outros professores que vieram antes dele, e de discursos externo que lhe foram apresentados em algum momento da sua vida. Conhecer a sua história é conhecer o contexto em que ele está inserido e respeitar esse percurso faz com que o curso de formação continuada se torne mais significativo para o professor. Pois, segundo Nóvoa (2009, p. 27), a “*profissionalidade* docente que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade* do professor” [grifo do autor].

E assim, volta-se a repetir, que o professor é um indivíduo dotado de sua autonomia, cujo percurso formativo advém da reflexividade individual e coletiva, da interação entre pares, comunidade escolar e discursos externos, assim como das escolhas e valores pessoais, estes modificados durante sua trajetória, tudo isso influenciando a prática e a formação do ser-professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de compreender o percurso formativo de professores de língua inglesa da escola pública estadual de São Paulo localizadas em Piracicaba-SP através dos estudos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), esta pesquisa foi se delineando para a discussão sobre a formação docente como coletiva e influenciada pelas experiências trocadas entre professores, a opinião exterior, principalmente a dos alunos, que interfere na concepção pessoal dos professores sobre a definição das características de um bom professor e as escolhas de vida e experiências pessoais que se unem as experiências profissionais formando a postura do professor frente a sua prática e a sua própria formação.

A construção da presente pesquisa foi sendo amparada em conceitos e proposições elaborados no diálogo com os teóricos estudados. Assim, o caminho da investigação foi sendo pavimentado como sumarizado neste parágrafo. Segundo o DPD, a formação humana e a formação profissional se mesclam, uma vez que o professor e a pessoa, como nos ensina Nóvoa (1992), não se separam em nenhum momento. Da mesma forma, o professor se vê construído dentro do seu contexto, na e pela coletividade, em uma relação em que os mais experientes deveriam ter mais voz dentro da formação dos iniciantes na prática (CANÁRIO, 2001). Considerando que a formação não pode ser desmembrada entre alguns momentos formativos, uma vez que a experiência anteriormente conquistada e as concepções de vida trazidas como bagagem interferem nos objetivos de qualquer curso de formação (GARCÍA, 1999, entre outros). E que a formação que busca dar evidência no processo de Desenvolvimento Profissional Docente apresenta maior capacidade de atingir as mudanças requeridas da escola (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, entre outros.). Entendendo que o que nos atinge, o que nos toca, independentemente do tempo e espaço se torna experiência em relação ao que nos foi tocado e nos foi transformador antes (LARROSA, 2002). Acrescentando a concepção de condição de trabalho, os discursos de mídia, pais e alunos, sendo incorporados

por esses professores no seu percurso formativo de maneira a modificá-lo e a integrar suas próprias concepções (PUCCI, 2018).

A área de estudos sobre a formação do professor de inglês apresenta uma modesta movimentação para a discussão do desenvolvimento docente em busca da formação contínua, mas ainda considerando, em sua maioria, períodos de discussão técnica ou teórica, localizados distante do chão da escola, lugar privilegiado de formação do professor.

Para ampliar a discussão, propôs-se analisar o percurso formativo do professor de inglês, a partir de suas falas, assim, realizou-se entrevistas semiestruturadas com 6 professores de inglês da rede pública estadual de ensino na cidade de Piracicaba-SP. As narrativas que resultaram das entrevistas mostraram-se potentes para analisar o percurso formativo, através dos conhecimentos do DPD, uma vez que, mesmo que com percursos formativos, histórias de vida e condições de trabalho diferentes, pode-se notar semelhanças entre os objetivos pessoais e profissionais dos professores. Reforçando a concepção de que a coletividade e o estudo da prática se tornam mais significativos quando compreendidos como experiência, mais do que as técnicas de ensino ou teorias ensinadas desmembradas da realidade desses professores.

A potencialidade de se compreender o percurso formativo do professor de inglês a partir do conceito de DPD advém da compreensão de que o professor é capaz de reflexivamente interpretar a sua formação, entender e executar os objetivos que carrega a partir das suas escolhas e de seus alunos, pois é ele a figura de maior representação na formação dos alunos e, da mesma forma, a melhoria de qualidade na aprendizagem dos alunos se torna o principal objetivo da formação contínua dos professores (GARCÍA, 1999; CANÁRIO, 2001; entre outros).

Quando analisado a narrativa sobre a formação do professor, percebeu-se que os momentos formativos se tornaram mais efetivos quando baseados na discussão de grupos de professores, uma vez que a aprendizagem a partir da comunidade escolar e com professores que possuem experiências semelhantes

se torna mais representativa e efetiva para esse profissional, o aproximando da reflexão das suas próprias experiências e de sua prática. Da mesma forma, quando questionados sobre a coletividade de sua formação, a ATPC se mostrou a primeira fonte de formação coletiva descrita pelos professores e presente na sua rotina, representando um principal apoio para a formação dos docentes a partir da comunidade de professores e que tem na figura do coordenador pedagógico um importante aliado para a compreensão desse espaço, apesar de as discussões burocráticas por vezes dominarem o tempo destinado a formação e troca de experiências dos professores (COSTA, 2016).

Da mesma forma a figura do aluno se tornou uma importante voz quando discutido sobre as características para um bom professor. Mais do que o profissional que está sempre em formação, ou aquele que procura sempre cumprir suas funções dentro da escola, para os entrevistados o bom professor é aquele que consegue atingir os alunos, levá-los ao aprendizado, dá-lhes criticidade para suas ideias, modifica-los e assim transformá-los a partir do conhecimento adquirido pelas discussões em sala de aula. O bom professor é aquele que é próximo dos seus alunos e que consegue cumprir o seu papel de ensinar.

Quando perguntados sobre sua trajetória, os docentes trouxeram trechos das suas formações assim como momentos de escolha, quando escolheram a licenciatura em língua inglesa por causa da familiaridade com o estudo da língua durante a adolescência, ou quando decidiram mudar de profissão, para trabalhar como professor, por exemplo. O percurso formativo dos professores de inglês entrevistados se mostrou permeado pela sua trajetória e escolhas pessoais, assim como discute Nóvoa (1992), entre outros. Não é possível separar o profissional do pessoal, pois ambos compõem o ser professor de cada um dos participantes.

Os professores de inglês da rede estadual e pública de São Paulo, permeados por discursos sobre a importância global do conhecimento da língua inglesa e sobre a escola pública como esse lugar do não-aprender inglês, veem seu percurso formativo interligado a discussões controversas que os influenciam

e, assim, acabam por sempre defender o seu fazer, a importância da disciplina e as inovações que traz para as aulas, aparentemente, em uma busca constante pela valorização do seu saber e da sua prática. Da mesma forma, a qualidade da interação entre professores e entre professor comunidade escolar, que depende das condições de trabalho, modifica a forma desses professores de compreender sua autonomia dentro da própria formação.

Este estudo se faz potente a partir da vertente humana que traz para a discussão sobre a formação, e da união entre coletividade, prática, condições de trabalho e escolhas pessoais que os estudos sobre a formação profissional dos professores de inglês precisa ter, em busca por romper com a visão de uma formação técnica e racional que se distancia da prática diária do professor e pouco contribui para a sua transformação e seu arcabouço de experiências.

Percebe-se um longo caminho a se percorrer em busca pela devolução da autonomia e da profissionalidade do professor de inglês, principalmente quando se discute a burocratização de práticas que ofuscam do professor o seu objetivo pedagógico central, formar alunos versados na língua inglesa e capazes de compreender sua postura em um mundo cada dia com menos fronteiras.

Para a pesquisadora, a pesquisa se transforma em experiência quando ela se percebe como igual, apesar de estar em contexto de trabalho diferente dos entrevistados, mas com os mesmos anseios e angústias, muitas vezes, os mesmos questionamentos e fases do percurso formativo, pois, se a formação deve vir dos mais experientes para com os iniciantes, esse foi um verdadeiro e intensivo curso de formação para a pessoa que hoje escreve como forma de retribuição.

É verdadeiro que ainda há muito o que avançar em relação à aprendizagem de inglês na escola pública estadual paulista, porém, é na fala dos professores participantes que se percebe os caminhos trilhados e aqueles ainda a serem trilhados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. **Contexturas**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 77-85, 1992.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (orgs.) **Aspectos da Lingüística Aplicada: Estudos em Homenagem ao Professor Hilário Bohn**. Florianópolis: Editora Insular, 2000.

ALMEIDA FILHO, J. C. P (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Notas para uma política de ensino de línguas. Texto Livre: **Linguagem e Tecnologia**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 124-136, jul. 2015. Disponível em:

<<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/8225>>.

Acesso em: 08 abr. 2019

ASSIS-PETERSON, A. A; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**. São Leopoldo: Vol. 5, n. 1, 2007 p. 5-14.

BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. Brasília: Liber Livro, 2011. P. 15-42

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, entre outras providências. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em:<https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em 30 set. 2019.

CAMPOS, M.R.; LARA, D.R. Formação docente na América Latina e no Caribe. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010

CANÁRIO, R. O Professor entre a Reforma e a Inovação. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (Org.). **Formação do educador**: organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Seminários e Debates, v. 3).

CANÁRIO, R; PIRES, C. M. C.; HADJI, C. Articulação entre as formações inicial e continuada de professores. In: **Presidentes do Congresso**. 2001. p.151-160.

CANÁRIO, R. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, **Conferência** -

Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida. Lisboa, 2007.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00037>>. Acesso em: 28.04.2018.

COSTA, L. G. **Etnografia do cotidiano de uma professora de inglês**. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2015.

COSTA, M. A. M. **Do sentido da contingência à contingência da formação**: um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês. Tese (doutorado). Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP: 2008.

COSTA, U. G. A formação continuada de professores em ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo. **Revista Ambiente Educação**. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 118-129, 2016. Disponível em: Acesso em: 23 dez. 2019.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. **Polifonia**, v. 5. Cuiabá: Ed. Universitária, 2002. p 1- 26.

CUNHA, R. C. **Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior**: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, Centro De Educação E Ciências Humanas. São Carlos, 2014.

DAY, C. **Developing Teachers**: the challenges of lifelong learning. Londres: Falmer, 1999.

DE GRANDE, P. B. **Formação Continuada no Local de Trabalho do Professor**: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, 2015.

DENARDI, D. A. C.; GIL, G. How do i see myself? What do I want to become? A study on english as an additional language teachers' identity reconstruction. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 54, n. 1, p. 137-160, June 2015 .

DIAS, M. H. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. **O inglês na escola pública**: vozes de pais e alunos. Polifonia EDUFMT, Cuiabá, v. 12, n. 2, p.107-128, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J.D. Formação continuada de professores. In. OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

DOMINGOS, P. J. **A intensificação do trabalho docente no contexto das avaliações Sistêmicas**. Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://fae.uemg.br/dissertacoes/TD0012.pdf>>. Acesso em: 20.08.2018

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, Dec. 2004.

- ENQUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, n. 4, 1991, p. 41-61.
- FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel. **Desarrollo profesional docente**. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2006.
- FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional Docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Revista Brasileira sobre Formação Docente*. Belo Horizonte. V.5, p. 11 a 23, jan/jul/2013
- FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, Oct. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 ago.2019.
- GANZELI, P. O Político, o Pedagógico e a Pesquisa. In: GANZELI, P. (org.). **Reinventando a escola pública por nós mesmos**. Campinas, SP: Alínea, 2011. p.19-50.
- GARCÍA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, jan./abr. 2009, p. 63-85.
- GATTI, B. A. et. al. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Estudos e Pesquisas Educacionais, São Paulo, n. 1, p. 139-209, mai. 2010. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/livro-1-2010.shtml>>. Acesso em: 10.04.2018
- GIMENEZ, T. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002.
- GIMENEZ, T; CRISTOVAO, Vera Lúcia Lopes. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982004000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 mai. 2019
- GUANDALINI, E. O. **O bem que ela nos faz: o papel da formação continuada no desempenho dos professores de língua estrangeira (Inglês)**. Dissertação (mestrado). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Brasília, DF: 2013.
- GOMES, R. O Método de interpretação de sentidos, IN: MINAYO, M. C. **Pesquisa Social, teoria, método e criatividade**, 2016, p. 87 a 95.
- GONÇALVES, José Alberto (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 23-36.
- GOUVÊA, S. F. Formação de professores – o grande desafio. In: **Presidentes do Congresso**. 2001. p. 221-222. Disponível em portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf.
- GREGGIO, S. **The concept of the teacher as a reflective professional and its use in English teacher education in Brasil**. (Doutorado em inglês) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- HYPOLITO, A. M. (2011). Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, 21(38), 59-78.

- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.
- JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 3, n. 63, p. 413-438, 2007.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan-abr 2002.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.
- MALDONADO, L. R. S. **Reformas educacionais na perspectiva de docentes: o Programa São Paulo faz escola**. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- MARTINEZ, J.C. Desenvolvimento profissional docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- MORETTI, L. V. **Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas**. 2014. 128 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- NÓVOA A. Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. **Análise Psicológica**. Lisboa, v. 1-2-3 (VII), 1989. p. 435-45.
- NÓVOA A. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, 1999.
- NÓVOA A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.
- NÓVOA A. Educação 2021: para uma história do futuro. In: **Revista Ibero-Americana de Educação**, nº 49, OEI – Organización de estados Iberoamericanos, Fundación Santillana, Madrid, 2009. p 181-199.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.
- OLIVEIRA, D. Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana. In: VAILLANT, D.; VÉLAZ DE MEDRANO, C. (Org.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, 2009. v. 1, p. 99-109.
- OLIVEIRA, D. A. Trabalho Docente. In. OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora: 2009. p.221-284.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84

PEREZ, Gemima. **English language teacher or English language teacher educator at a public school?**. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PUCCI, R. H. P. **A docência em língua inglesa na escola pública**: reflexões de professoras sobre os alunos, a escola, a finalidade e a prática de ensino. Curitiba: Editora CVR, 2018.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?. Londrina: **Ens. Tecnol. R.**, v. 1, n. 2. 2017. p. 258-271.

REIS, Valdeni da Silva. Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em um curso de formação continuada. **SOLETRAS**, [S.l.], n. 35, p. 359-378, jun. 2018. ISSN 2316-8838. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/32330>>. Acesso em: 14 mar. 2019.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Formação (continuada) de docentes da área de linguagens: aproximações teórico-práticas dos contextos global e local. XVII **Congreso Internacional de Humanidades**, Palabra y Cultura en América latina: herencias y desafíos Memoria e identidad en el contexto sociolingüístico y cultural latino-americano. Facultad de Historia, Geografía y Letras. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile. Outubro, 2014.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Pesquisa por escola**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/index_escolas_pesquisa.asp?cod_mun=0&Diretoria=20410&Distrito=0&Ensino=0&Modalidade=0&rede=0&nome=&Paginar=1&firsttime=Sim>. Acesso em: 04 abr. 2019.

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

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor. **Contexturas**, 2002, v.6.

APÊNDICE

Apêndice I: Roteiro de Entrevista

Dados de identificação:

Formação (curso):

Ano de início/conclusão:

Tempo de magistério:

Tempo de trabalho na escola pública:

Aulas de inglês Aulas de inglês e português

Quantidade de turmas:

1. Professor, você poderia dizer mais sobre a sua formação inicial? Quando foi? Onde? Por que optou por esta instituição/curso?
 - a. Quais foram as melhores e mais difíceis partes da sua graduação?
 - b. Qual era o foco do seu curso de graduação? Qual a influência desta formação inicial na sua prática diária?
 - c. Como você classificaria a sua preparação para a docência/ensino de língua inglesa?

2. Quais outras especializações você já procurou depois da sua graduação?
 - a. Como você teve acesso a elas?
 - b. Qual era a rotina desses cursos? E a sua rotina durante esses cursos?
 - c. Quais efeitos esses cursos de formação continuada tiveram no seu trabalho
 - d. Quais outras experiências formativas você gostaria de ter?

3. Você pode falar um pouco mais sobre a sua trajetória no ensino básico?

- a. Quais suas disciplinas favoritas? Você tem algum professor ou matéria de que se lembra?
 - b. Como eram suas aulas de inglês?
 - c. Quando pensa na sua trajetória como aluno, quais eram suas expectativas?
 - d. Quando foi que começou a pensar em ser professor de inglês?
 - e. O que influenciou a sua escolha para a docência em língua inglesa?
4. Existe algum professor que te marcou de alguma forma? Seja durante o tempo de escola, a graduação, ou qualquer outro curso que tenha feito parte.
- a. Qual a imagem que vem a você quando pensa nesse professor?
 - b. Você acredita ter alguma influência desses professores?
 - c. Para você, o que faz um “bom professor de inglês”?
 - d. Como você acredita que seus colegas/alunos/família te veem como professor?
 - e. Como você se imagina professor? Qual a imagem que você tem sobre si
5. Você consegue citar fases da sua vida que influenciaram diretamente sua profissão? (relacionamentos, filhos, mudança de residência, problemas financeiros, problemas de saúde, família, etc)
- a. Quais questionamentos apareceram durante essas fases?
 - b. O que o fez continuar na docência de língua inglesa na escola pública?
 - c. Existe algum conselho que você daria para professores que estão iniciando a carreira neste momento?