



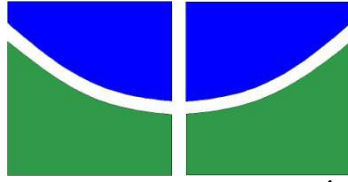
**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**A (TRANS)FORMAÇÃO CONTÍNUA, O PROFESSOR
REFLEXIVO E SUA (RE)SIGNIFICAÇÃO IDENTITÁRIA**

CAMILA MARA ANDRADE SILVA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA – DF
AGOSTO/2014**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**A (TRANS)FORMAÇÃO CONTÍNUA, O PROFESSOR
REFLEXIVO E SUA (RE)SIGNIFICAÇÃO IDENTITÁRIA**

CAMILA MARA ANDRADE SILVA

ORIENTADOR: PROF. DR. KLEBER APARECIDO DA SILVA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA – DF
AGOSTO/2014**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

ANDRADE-SILVA, Camila Mara. **A (TRANS)FORMAÇÃO CONTÍNUA, O PROFESSOR REFLEXIVO E SUA (RE)SIGNIFICAÇÃO IDENTITÁRIA.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014, 130 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

ANDRADE-SILVA, Camila Mara.

A (trans)formação contínua, o professor reflexivo e sua (re)significação identitária. / Camila Mara Andrade Silva – Brasília, 2014. 130 f.

Dissertação de mestrado - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Orientador: Kleber Aparecido da Silva.

1. Formação Contínua. 2. Professor Reflexivo. 3. Identidade.
I. Universidade de Brasília. II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**A (TRANS)FORMAÇÃO CONTÍNUA, O PROFESSOR
REFLEXIVO E SUA (RE)SIGNIFICAÇÃO IDENTITÁRIA**

CAMILA MARA ANDRADE SILVA

Dissertação de mestrado submetida ao programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada por:

**PROF. DR. KLEBER APARECIDO DA SILVA, (UNB)
(ORIENTADOR)**

**PROF. DRA. MARIA HELENA VIEIRA ABRAHÃO, (UNESP)
(EXAMINADORA EXTERNA)**

**PROF. DRA. MARIANA ROSA MASTRELLA-DE-ANDRADE, (UNB)
(EXAMINADORA INTERNA)**

**PROF. DRA. MARIA DA GLÓRIA MAGALHÃES REIS, (UNB)
(SUPLENTE)**

Brasília/DF, 04 de agosto de 2014.

“Por isso não tema, pois estou com você;
não tenha medo, pois sou o seu Deus. Eu
o fortalecerei; eu o segurarei com minha
mão direita vitoriosa”

Isaías 41:10

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero e devo agradecer a *Deus* pelo dom da vida, pela saúde que não me falta e por todas as dádivas que me são dadas pelas Suas mãos diariamente, dentre elas *o/a bebê* que está em meu ventre e que já é tão amado(a) por nós.

Ao meu amor de toda uma vida *Ericson Pontes*, pelo carinho e dedicação a mim doados incessantemente, diariamente, sempre! Assim como por todas as coisas que alcançamos juntos e por todas as outras que estão por vir, por toda paciência, compreensão e apoio ao longo de toda a minha jornada acadêmica.

Aos meus pais *Elenice* e *Ângelo* e meu irmão *Leonardo*, por tudo o que fizeram e fazem por mim, pelo apoio, dedicação e confiança.

Ao meu cachorrinho *Lord*, por ter um amor tão verdadeiro e ser um companheiro nato.

A minha amada vovó *Tereza* (*in memorian*), que continua viva em meu coração e aos familiares, minhas tias *Márcia* e *Zélia*, que são tão queridas e sempre se orgulham das minhas conquistas, aos meus primos e primas que sempre me apoiam, ou dizem coisas que me fazem acreditar que posso ir além. E, em especial, ao meu primo *Gêubert*, que mesmo longe sempre me manda mensagens de carinho e admiração.

Aos amigos *Tatianne* e *Fáuston*, por sempre serem tão amáveis e cuidadosos e à *Taty*, por ter se prontificado em ser minha revisora oficial, vocês são muito queridos.

Ao meu amado orientador, *Professor Doutor Kleber Aparecido da Silva*, pelo carinho de sempre, por ter acreditado em mim desde que eu era aluna especial e por estar sempre tão disposto em servir ao próximo, além de transmitir com louvor seus conhecimentos.

Aos amigos que tive a grande oportunidade de conhecer ao longo do processo e partilhar tantas coisas: *Jaqueline Barros* um ser humano tão esplêndido e solícito, e a minha querida amiga *Priscila Mesquita*, por estar sempre tão disposta em me ajudar e não me deixar desistir. Vocês são especiais!

Aos participantes de minha pesquisa, que se tornaram meus amigos após nossas seis semanas de muito estudo, esforço e empenho na *Drexel University*, nos Estados Unidos. Pessoal, sem vocês, esse trabalho não teria acontecido, muito obrigada.

À minha amiga *Maria Cláudia Almeida*, por ter me apoiado e incentivado desde o primeiro momento e por sempre me dizer que eu posso conquistar coisas novas

À minha querida amiga *Wilda Barbosa*, por ser tão iluminada e sempre me transmitir segurança e serenidade.

À minha amiga *Alessandra Almeida*, por sempre me dar forças e estar sempre em oração para e com as minhas vitórias.

Aos professores do programa de pós-graduação em linguística aplicada (PGLA/UnB) que ministraram o curso *Refletir*, por me terem feito ver que minha vida acadêmica merecia uma segunda chance.

À *CAPES*, pela bolsa concedida, pois sem ela esse sonho não teria sido possível.

À Professora *Doutora Maria Helena Vieira Abrahão* (UNESP) e à Professora *Doutora Maria da Glória Magalhães Reis* (UNB), por terem se disponibilizado a fazer parte de um momento tão singular em minha jornada acadêmica.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer à *Professora Doutora Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade* por ter me feito refletir acerca das identidades, e também por ter me incentivado a participar do PDPI.

A todos vocês deixo aqui minha gratidão, carinho e meu muito obrigada!



Figura 1: Welcome! Saudações acadêmicas!¹

“Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza”

Imbernón (2004, p.15)

¹ Figura 1: Welcome! Saudações acadêmicas! Disponível em: <<http://modatales.wordpress.com/2013/09/27/welcome/>> Acesso em 03 de março de 2014.

RESUMO

O ensino de língua estrangeira tem se expandido consideravelmente a cada ano, e se tornado um desafio constante devido às novas exigências do mundo globalizado (SIQUEIRA, 2010). Dessa maneira, ensinar uma LE na contemporaneidade requer do professor não apenas que ele transmita conteúdos, mas que também seja capaz de formar cidadãos críticos através do ensino de línguas (CELANI, 2010), refletir suas práticas pedagógicas (SCHÖN, 1992), (trans)formar-se (SILVA E PAVAN, 2010) para estar em consonância com as novas abordagens e compreender que o ensino de língua estrangeira nos dias atuais requer desse profissional múltiplos saberes e competências. Não se aprende LE com professores despreparados (CELANI, 2010), porque à medida que o professor busca ampliar seus conhecimentos (ALMEIDA FILHO, 2009) e refletir sua práxis, ele (re)significará sua identidade profissional e saberá articular as novas teorias por ele aprendidas à sua prática diária. Assim, o objetivo principal deste estudo foi investigar de que maneira a realização do curso de formação contínua para professores de língua inglesa nos EUA pôde contribuir para a formação reflexiva, assim como para a (re)construção identitária desses professores e, também verificar quais são as vantagens e desvantagens de se buscar esse tipo de formação no exterior. A pesquisa é qualitativa (CHIZOTTI, 2006; DENZIN E LINCOLN, 2006 & FLICK, 2006). Os participantes foram três professores que atuam em escolas públicas do Distrito Federal. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa: entrevistas e questionários semiestruturados (ROSA E ARNOLDI, 2006) e notas de campo (FLICK, 2009). Os dados foram gerados ao longo de seis semanas de curso intensivo em uma universidade americana, e os resultados mostram que a realização de um curso de formação contínua no exterior pode proporcionar ao professor de LE ganhos no âmbito cultural, pessoal, acadêmico e, sem dúvida, no profissional.

Palavras-chave: Formação contínua, professor reflexivo, (re)significação identitária

ABSTRACT

Foreign language teaching has been growing year after year, and it has also become a challenge for the new demands of the globalized world (SIQUEIRA, 2010). Thus, teaching a foreign language nowadays requires that the teacher not only knows how to deliver content, but also how to shape students into self-empowered citizens through language teaching (CELANI, 2010), reflect his/her pedagogical practices (SCHÖN, 1992) (re)model himself/herself (SILVA E PAVAN, 2010) to be in up-to-date with the latest approaches in order to understand that teaching a foreign language nowadays requires from this professional a wide range of knowledge and competence. One cannot learn a foreign language with unprepared teachers (CELANI, 2010), because as a teacher looks at ways to enhance knowledge (ALMEIDA FILHO, 2009) and reflect pedagogical practice, he is going to (re)frame his/her professional identity and know how to incorporate new theories to daily practices. Hence, the main objective of this study was to investigate in which way taking a developing course for EFL teachers in the USA contributed to their reflexive development and (re)framing identity, and also to verify which are the advantages and disadvantages of taking this kind of training course overseas. The research is qualitative (CHIZOTTI, 2006; DENZIN E LINCOLN, 2006 E FLICK, 2009). The participants were three teachers who work in public schools in Federal District, Brazil. We used the following research instruments: interviews and semi-structured questionnaires (ROSA E ARNOLDI, 2006) and field notes (FLICK, 2009). The data was generated during six weeks in an intensive course, and the study results show that taking a teaching development course overseas can provide the foreign language teacher with advantages in cultural, personal, academic and also professional fields.

Key words: Teacher development, reflexive teacher, (re)framing identity

QUADRO DE ABREVIACOES E SIGLAS

LE	Língua Estrangeira
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
TELP	Test of English Language Proficiency
PDPI	Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Ingls
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Nex	Núcleo de Extensão
PGLA	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada
LA	Linguística Aplicada
CDIS	Correção da Distorção Idade/Série
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
CILs	Centros Interescolares de Línguas
LI	Língua Inglesa
ILI	Inglês como Língua Internacional

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO²

/	.....	Truncamento ou interrupção abrupta da fala
(+)	.....	Pausa breve
(+++)	.....	Pausa longa
“ ”	.....	Discurso reportado
‘ ’	.....	Leitura de texto
(( ))	.....	Comentário do pesquisador
?	.....	Entonação ascendente, como uma pergunta
!	.....	Forte ênfase ou exclamação
,	.....	Pequena pausa
(*)	.....	Uma palavra incompreensível
(**)	.....	Mais de uma palavra incompreensível
(***)	.....	Trecho incompreensível
MAIÚSCULA	.....	Ênfase
Itálico	.....	Palavras em língua estrangeira
[...]	.....	Suspensão de trecho da fala original
[sic]	.....	Erro ou uso incomum provém do autor original

²As convenções de transcrição são, na maioria, as mesmas da escrita convencional, acrescidas de adaptações de Marcuschi (2003).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Welcome	08
Figura 2	O caminho a ser traçado	16
Figura 3	Os 50 estados dos Estados Unidos	22
Figura 4	Filadélfia	23
Figura 5	Apoiados em grandes ideias.....	34
Figura 6	Firmamento da pesquisa	49
Figura 7	Um olhar mais refinado.....	66
Figura 8	Terra à vista	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Programação do Curso Refletir	26
Tabela 2	Programação e Carga Horária	58
Tabela 3	Conhecendo os Participantes	62
Tabela 4	Questionário Semiestruturado I	75
Tabela 5	Questionário Semiestruturado II	85
Tabela 6	As Entrevistas	96

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – EM BUSCA DO CAMINHO A SER TRAÇADO	16
1.1 Introdução	16
1.2 Contextualização da pesquisa e justificativa	19
1.2.2 Sobre o edital, os participantes e o local de desenvolvimento da pesquisa, ou “Onde tudo começou?”	20
1.2.3 Justificativa de pesquisa, ou melhor, “De onde viemos e para onde queremos ir?”	24
1.2.4 A importância pessoal do estudo ou “Como obtive uma mudança tão significativa em minha trajetória acadêmica?”	25
1.2.5. A importância científica e social do estudo ou “Quais as implicações dessa pesquisa para o bojo da Linguística Aplicada?”	29
1.2.6 Objetivos e perguntas de pesquisa ou “O que queremos e como faremos para tal?”	31
1.2.7 Organização da pesquisa ou “Como deixar o trabalho mais vistoso?”	32
1.2.8 Retomando o capítulo ou “Vale a pena lembrar!”	32
CAPÍTULO II – APOIADOS EM GRANDES IDEIAS PODEMOS IR ALÉM	34
2 Fundamentação teórica	34
2.1 O professor reflexivo e sua formação contínua	34
2.2 A (re)significação da identidade do professor de LE	37
2.3 A formação contínua como uma fonte inesgotável de saber e de reflexão	39
2.4 A formação contínua oferecida para os professores da rede pública de ensino do D.F	41
2.5 O professor de LE como um ser vocacionado e a (re)construção de sua identidade profissional	44
2.6 Revisitando o que foi percorrido ao longo do capítulo	47
CAPÍTULO 3 – O FIRMAMENTO DE NOSSA PESQUISA	49
3.1 Introdução à pesquisa qualitativa	49
3.2 A coleta de dados e os instrumentos utilizados	51

3.2.1 Os questionários	51
3.2.2 As entrevistas	53
3.2.3 As notas de campo	55
3.3 Sobre os princípios éticos.....	56
3.4 Etapas da pesquisa.....	57
3.5 O contexto e os participantes da pesquisa.....	57
3.5.1 Sobre o contexto.....	58
3.5.2 Um pouco mais das disciplinas estudadas	59
3.5.3 Sobre os participantes.....	62
3.6 Triangulação dos dados e resultados esperados.....	63
3.7 Retomando o capítulo	64
CAPÍTULO 4 – UM OLHAR MAIS REFINADO TAMBÉM CAI BEM	66
4.1 Análise de dados – algumas considerações	66
4.2 Delineando o perfil de cada participante.....	68
4.3 Hora de detalhar os questionários e analisar as respostas dos participantes	70
4.3.1 O primeiro questionário e suas peculiaridades	71
4.3.2 E o segundo questionário, o que nos traz?	76
4.4 É chegada a hora desvelarmos as entrevistas	86
4.5 É sempre bom refrescar a memória – retomando o capítulo.....	97
CAPÍTULO 5 – TERRA À VISTA	98
5.1 Alinhando as ideias finais	98
5.2 É hora de verificarmos o que alcançamos (retomada dos objetivos traçados e perguntas de pesquisa).....	99
5.3 Limitações que tivemos para o desenvolvimento da pesquisa	102
5.4 Possíveis sugestões aos estudos futuros.....	103
5.5 Últimas palavras	104
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO	115
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO I	116
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO II	117
APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	118
ANEXO A – EDITAL DO PROGRAMA DE PERFEIÇOAMENTO	119

CAPÍTULO I

EM BUSCA DO CAMINHO A SER TRAÇADO



Figura 2: O caminho a ser traçado³

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”
(FREIRE, 1996, p.32).

1.1 INTRODUÇÃO

Muitos estudos na área de formação de professores de língua estrangeira (doravante LE) têm sido realizados nas últimas décadas, dentre eles: Brown (2001), Harmer (2007), Gil & Vieira-Abrahão (2008), Bertoldo (2009), Liberali (2010), Silva (2010), Barcelos (2011), Cristovão (2011) e Ur (2012), devido à real necessidade de se formar professores críticos (Barbara & Ramos 2003; Celani 2003 e Gimenez & Monteiro 2010) e reflexivos (Zeichner & Liston, 1996; Almeida Filho, 1999; Paiva 2004 e Vieira-Abrahão, 2004) desde a sua formação inicial. Outros estudos, concernentes à formação contínua ou continuada⁴, como nos asseveram autores da área,

³Figura 1: O caminho a ser traçado. Imagem disponível em <http://monteirolopes.blogspot.com.br/2010_11_01_archive.html>. Acesso em 03 de março de 2014.

⁴ Aqui, inicialmente serão apresentadas as duas nomenclaturas: contínua e continuada, devido às predileções feitas por cada um dos teóricos, Almeida Filho (2009), Vieira-Abrahão (2010). Entretanto, o

tais quais: Moita Lopes (1996), Mateus (2002), Barcelos (2005), Almeida Filho (2007), Alvarez & Silva (2007) Vieira-Abrahão (2006) e Silva et. al. (2011) para citar alguns, são de suma importância por enfatizarem a necessidade de o profissional de línguas refletir sobre sua práxis e buscar estar sempre em consonância com as tendências contemporâneas do ensino de línguas, bem como repensar suas práticas pedagógicas.

Tais pesquisas têm sido desenvolvidas pelo fato de os professores em pré-serviço apresentarem inúmeras lacunas em sua formação inicial. Segundo Kumaravadivelu (2003), citado por Vieira-Abrahão (2010), podemos dizer que em sua formação inicial, o professor de língua estrangeira é, em muitos contextos, ainda instruído dentro da perspectiva do treinamento como técnico passivo, aquele que aprende um conjunto de conhecimentos produzidos pela academia e os transmite aos alunos. Assim, ao receber tal formação, o professor não dispõe da tão almejada prática reflexiva, tampouco de uma consciência crítica, as quais se fazem necessárias tanto para a quebra de crenças/paradigmas, quanto para o anseio por mudanças do que não se faz plausível em sua prática docente. Corroborando com essa ideia, Walesko e Procailo (2011) pontuam que é através do debate, assim como da reflexão, que os profissionais poderão catalisar uma autonomia que fará com que eles teorizem suas próprias práticas, tornando-se, por sua vez, profissionais capazes de (re)pensá-las e, é claro, refletir a respeito delas, bem como naquilo que pode/poderia/poderá ser melhorado dentro de sua vida profissional.

Ante o que fora dito, é que os estudos atinentes à prática reflexiva do professor, no que tange sua (trans)formação contínua, têm chamado a atenção de vários pesquisadores, tais quais: Schön (1983), Zeichner (1993), Telles (2002), Celani e Collins (2003), Almeida Filho (2007), Silva e Alvarez (2008), Vieira Abrahão (2010), Jordão, Martinez e Halu (2011), Pimenta (2012), Valadares (2012). Afinal, em meio ao mundo globalizado em que nos encontramos, no qual a língua estrangeira (inglês), de acordo com Costa e Gimenez (2011), pode dar ou negar possibilidades àqueles que a desconhecem, podemos dizer que esse novo mundo é um lugar onde muitas exigências sobre a formação do professor são requisitadas. Com efeito, de modo que esse não venha a perder possibilidades devido à falta de preparo, é que surge a necessidade da

termo utilizado doravante será o de formação contínua. Pois continuada, se refere a um verbo em participio passado, ação que iniciará e findará. Desse modo, pela ideia que a própria palavra contínua nos remete a “algo inacabado, em constante (trans)formação”, penso ser ela a mais adequada ao presente estudo.

busca pelo conhecimento, pela reflexão e pela (trans)formação contínua. É dentro dessa perspectiva que podemos elencar o que é pontuado por alguns teóricos:

- Alvarez (2010) nos diz que, como vivemos numa era em que as transformações são constantes e o conhecimento é renovado a cada momento, a sociedade passa a exigir do profissional de línguas novas capacidades, novas habilidades e acima disso, que ele busque atualização em sua área permanentemente.

- Almeida Filho (2009) pontua que ao trabalho do professor, se faz imprescindível a reflexão permanente, a qual deve ser uma constante em sua rotina.

- Contreras (2002) afirma que a capacitação é um dos valores que deveria ser inquestionável na profissão docente.

- Freire (1997) ressalta que na formação permanente⁵ dos professores, o momento crucial consiste no momento da reflexão crítica acerca de sua prática docente, e, que, ao pensar criticamente sobre essa prática é que o educador terá a possibilidade de melhorar suas práticas futuras.

- Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 2000, p. 109) também nos asseveram que os cursos de formação contínua para os professores de língua estrangeira são caracterizados como contextos de reflexão, os quais dão ao profissional o fomento necessário para que eles possam (re)pensar sua práxis.

No que concerne a agir com criticidade e flexibilidade do professor, é que Almeida Filho (1993) nos afirma que, ao buscar implementar essas modificações em sua prática pedagógica, o profissional deverá de fato se debruçar neste seu novo modo de agir, revendo, pesquisando e estudando acerca de cada uma das alterações realizadas em suas práticas pedagógicas, pois de acordo com o autor, sem reflexão sobre as alterações produzidas e sem aprofundamento da base teórica, não há garantia de que a essência da abordagem seja, de fato, re-construída, podendo ocorrer apenas meras modificações superficiais.

Como mencionado, a formação contínua do professor de LE está intimamente ligada tanto ao seu crescimento profissional quanto ao aprimoramento de suas técnicas de ensino. Não obstante, tal prática tende a “interfacear” a (re)construção de sua identidade. É neste sentido, de o sujeito passar por (trans)formações, e, por conseguinte, apresentar modificações identitárias, que podemos citar Hall (1990), quando ele nos diz

⁵ Segundo Silva e Araújo (2005), a ideia de formação permanente no pensamento de Freire é resultado do conceito da “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento”.

que a identidade do sujeito deve ser pensada como um processo em constante mudança. De acordo com o autor, podemos dizer que a identidade do sujeito deve ser encarada como uma produção em constante transformação e não como algo fixo e completo.

Ainda nos conceitos atinentes à identidade, podemos salientar que ela é algo que desenvolvemos durante nossa vida (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2011 *apud* AUDI, 2011 p. 297). Com enfoque neste prisma, podemos salientar que a identidade é construída e ganha amplo significado diariamente, seja com nossas vivências, nossas crenças, seja com nossas leituras e discussões. Assim, observa-se que a identidade de um profissional da área de línguas não haveria de ser de outra maneira. Portanto, dentro desse prisma, podemos dizer que a cada assunto estudado pelo professor, a cada experiência por ele vivida, é que há a ruptura entre quem ele era e quem ele passa a ser, a partir do momento em que ele se reorganiza perante ele mesmo, e, por conseguinte, ante à sociedade; afinal, para Moita Lopes (2002), as identidades sociais são construídas através de nossas interações, nossos discursos, em suma no nosso dia a dia.

Sendo assim, podemos dizer que a identidade do professor ganha significado e é (re)construída a partir de suas vivências, estudos, leituras, e, é claro, com suas experiências. Desse modo, podemos citar Pimenta (2002), quando nos diz que essa identidade profissional, além de ser construída pelo docente no decorrer de sua carreira no magistério, é consolidada a partir de seus valores e no modo em que ele se situa no mundo.

1.2 Contextualização da pesquisa e justificativa

A presente seção está dividida em (05) cinco subseções, nas quais abordamos os assuntos concernentes aos seguintes itens: o local onde a pesquisa foi desenvolvida e seus participantes; as razões que nos moveram a realizá-la; as justificativas; as perguntas de pesquisa que buscamos responder ao longo do trabalho; os objetivos que queremos alcançar; a metodologia utilizada; e, por fim, a organização do trabalho. Achamos por bem organizar esse item dessa maneira, com o intuito de facilitar a leitura/compreensão de nossos leitores. Assim, mesmo saindo um pouco da linguagem e formalidade que uma dissertação de mestrado exige, supomos que a melhor expressão para convidar os leitores a apreciarem este trabalho seria “sejam bem vindos a bordo”, e, é assim que daremos início a essa empreitada acadêmica.

1.2.2 Sobre o edital, os participantes e o local de desenvolvimento da pesquisa, ou “Onde tudo começou?”

O objetivo desta seção é o de oferecer informações sobre o curso custeado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (doravante CAPES), Embaixada dos Estados Unidos da América e Comissão Fulbright Brasil, o qual nos fez refletir, aprender, conhecer novas perspectivas, e, é claro, desenvolver a presente pesquisa.

Em setembro de 2012, a CAPES lançou o edital de número nº. 44/2012/CAPES⁶ com o intento de “mobilizar” professores de língua inglesa da rede pública brasileira a participarem de um certame, com vistas a oferecer aos aprovados uma bolsa de estudos para a realização de um curso intensivo, em língua inglesa, no período compreendido por (06) seis semanas, em uma das inúmeras Universidades dos Estados Unidos da América, com os seguintes objetivos, como listados no referido edital:

- Valorizar os profissionais que atuam na rede pública de educação básica;
- Fortalecer o domínio das quatro habilidades linguísticas – compreender, falar, ler e escrever em inglês – dos professores de língua inglesa da rede pública de educação básica;
- Compartilhar com os professores metodologias de ensino e avaliação que estimulem a participação do aluno em sala de aula;
- Estimular o uso de recursos *online* e outras ferramentas na formação continuada de professores e na preparação de planos de aula, assim como a utilização de tecnologias para o desenvolvimento de projetos dos alunos;
- Oferecer uma experiência *in-loco* em história e cultura dos EUA, para que isso se torne parte do currículo do ensino de inglês;
- Estimular parcerias com professores americanos, visando futuros intercâmbios de professores e de alunos entre os dois países.

Vale ainda ressaltar que tal curso a ser desenvolvido nos EUA, segundo o edital do certame, ofereceria duas modalidades de aulas, sendo elas: a de “Aperfeiçoamento Para Professores de Língua Inglesa”, a qual ofereceria o desenvolvimento de

⁶ Para mais informações, vide o edital que se encontra nos anexos deste trabalho. Anexo A, p. 119.

metodologias de ensino e aprendizagem na língua alvo àqueles que tivessem conhecimentos avançados na língua; e a segunda era intitulada “Aprimoramento em Inglês”, cujo foco seria o de oferecer aos profissionais a oportunidade de melhorarem suas habilidades na língua. Sendo assim, os candidatos que obtiveram as melhores notas foram selecionados para realizar o curso de “Metodologia” e, por outro lado, os que obtiveram notas mais baixas realizariam o de “Aperfeiçoamento”.

No tocante à seleção do certame, essa se deu em duas partes, sendo elas: a primeira, a escrita de uma “Carta de Intenções”, na qual o candidato deveria expor seus objetivos e “anseios” para com a viagem. Com a intenção de guiar o candidato, algumas perguntas norteadoras foram colocadas no edital, eram elas:

- a) Qual a importância do ensino da língua inglesa para os jovens de hoje?
- b) Por que você se considera um bom candidato para este programa nos Estados Unidos?
- c) Quais são suas expectativas com relação a esse programa?
- d) Como pretende compartilhar o conhecimento adquirido nos Estados Unidos com seus alunos, colegas e o sistema educacional na sua cidade e/ou estado? Exemplificar.

Além da carta supracitada, os concorrentes às bolsas de estudo deveriam realizar um teste de proficiência em língua inglesa ou, como constava no edital, *Test of English Language Proficiency* (dovante TELP), de caráter classificatório/eliminatório a ser aplicado em várias das regiões brasileiras, cabendo ao candidato a escolha da que lhe fosse mais próxima ou mais conveniente.

Com isso, foram selecionados os candidatos que fariam parte do programa denominado Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês (doravante PDPI). Entretanto, notei que tal seleção poderia ter sido otimizada se tivessem acrescentado a prova oral, a qual a autora Penny Ur (1996) caracteriza como intuitivamente a mais importante, e, de acordo com ela, as pessoas que falam uma língua são caracterizadas como falantes⁷. Dentro da mesma perspectiva, a da relevância da (avaliação) da oralidade, poderíamos até mesmo nos apoiarmos nas palavras de Consolo (2000), quando ele nos diz que a competência oral é a mais prazerosa dentre as quatro, pois é nesse momento que o indivíduo tem a possibilidade de se expressar como agente de seu discurso.

⁷ Nossa tradução: “Of all the four skills (listening, speaking, reading and writing), speaking seems intuitively the most important: people who know a language are referred to as ‘speakers’ of that language, as if speaking included all other kinds of knowing” (Ur, 2012, p. 117).

Desse modo, os candidatos teriam a oportunidade de mostrar à banca examinadora um pouco mais suas potencialidades e fragilidades com as quatro habilidades tão requisitadas nos cursos de inglês e na formação inicial do professor. Não obstante, tais informações também ajudariam as Universidades anfitriãs a receberem melhor seus candidatos, com o escopo de que, com a realização da prova oral, elas teriam mais informações acerca das competências e, quem sabe, das habilidades desse professor-aluno.

Assim, a Professora Dr^a Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, que ministrava a disciplina de “Identidades no Ensino de Línguas” no primeiro semestre de 2012, comentou conosco acerca do programa e disse que seria uma ótima oportunidade para nossas vidas profissionais. Disse também que havia participado de um programa semelhante, o que lhe fora bastante enriquecedor. Chegando à casa, li o edital e vi que possuía os requisitos necessários para a candidatura. Após longa reflexão, resolvi fazer a inscrição. Na sequência, realizei a prova e, para a minha felicidade, fui contemplada com a bolsa para a realização do curso de “Aperfeiçoamento para professores de língua inglesa” na *Drexel University*, a qual fica situada na Filadélfia, no estado da Pensilvânia.



Figura 3: Os 50 estados dos Estados Unidos⁸Figura 4: Filadélfia⁹

Como previu o edital, seriam selecionados até (540) quinhentos e quarenta professores de todo o país, sendo até (20) vinte por Unidade Federativa. Como fazemos parte do quadro de professores do Distrito Federal, e tivemos como participantes da pesquisa os professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (doravante SEEDF), temos como objetivo dar ênfase apenas a esses professores, pois participamos do mesmo curso e, claro, na mesma universidade.

Do DF foram selecionados (48) quarenta e oito professores, dos quais apenas (07) sete foram para a Universidade Drexel. De fato, o grupo foi composto por (24) vinte e quatro profissionais, de escolas públicas dos estados brasileiros e, dentre elas, Escolas Estaduais, Municipais, Centros de Língua e também Institutos Federais. A divisão dos professores por UF era a seguinte: (01) um do Acre, (04) quatro do Amazonas, (07) sete do DF, como mencionado, e (12) doze de São Paulo. Dos participantes do DF, apenas (03) três aceitaram participar deste estudo e serão eles os personagens principais, quer dizer, os protagonistas deste trabalho.

⁸ Fonte: < <http://www.joaoleitao.com/viagens/2008/05/06/mapa-estados-unidos-america/>>. Acesso em 17 de fevereiro de 2014.

⁹ Fonte: < <https://www.google.com.br/maps/place/PA,+USA/>>. Acesso em 17 de fevereiro de 2014.

1.2.3 Justificativa de pesquisa, ou melhor, “De onde viemos e aonde queremos ir?”

Vários estudos em Linguística Aplicada (doravante LA), no que diz respeito à formação contínua do professor, têm sido desenvolvidos por diversos estudiosos no Brasil e no mundo, Gimenez (2004), Rocha, Tonelli e Silva (2010) Gimenez, Calvo e El Kadri (2011) e Jordão, Matinez e Halu (2011) para citar alguns. Tais pesquisas nos mostram que quanto mais o professor busca seu aperfeiçoamento, mais ele terá a possibilidade de refletir acerca de suas práticas, de suas atitudes e ações como profissional e, por conseguinte, sua identidade profissional passa a ser (re)construída. Destarte, ele acaba se (trans)formando a cada leitura feita, a cada mudança de atitude, a cada curso realizado.

É neste sentido, o de contrastar a questão da (trans)formação contínua do professor de LE e a (re)construção de sua identidade, que a presente pesquisa tem o intento de versar. Pois à medida que o profissional busca novas competências, novos saberes e novos conhecimentos, ele passará a se posicionar de outra maneira na sociedade, revendo assim seu modo de agir na qualidade de professor, suas teorias e, em suma, sua práxis. Logo, ao posicionar-se diferentemente de outrora, ele terá sua identidade (re)construída, deixando de ser quem era e tornando-se outro, com mais leituras, mais reflexões, mais autonomia. Para tanto, este estudo é movido pelo anseio de verificar se esses membros da área da linguagem (os professores de LE participantes do curso de metodologias na Universidade Drexel) veem suas práticas pedagógicas como aquelas apontadas pelos teóricos: Zeichner & Liston, (1996); Alemida Filho (1999); Celani (2003) Vieira-Abrahão, (2004) e Gimenez & Monteiro (2010), para citar alguns, e também se eles, dentro de seus discursos identitários, consideram-se, de fato, professores reflexivos; e, de que maneira isso é colocado em prática dentro de sua profissão, quer dizer, como a prática reflexiva é manifestada no cotidiano deles.

Afinal, como apontado por Alvarez (2010), ser professor de LE na contemporaneidade requer do profissional novos saberes e novas competências e é devido a isso que esse profissional deve estar em constante formação, revendo conceitos que traz consigo, realizando novas leituras, discutindo acerca de novas possibilidades, (re)pensando suas práticas pedagógicas e refletindo acerca delas e assim, (trans)formando-se diariamente. Corroborando as palavras de Alvarez (2010), podemos citar Rajagopalan (2011) quando ele nos diz que o ensino de língua inglesa no mundo

globalizado nos mostra que vivemos em novos tempos e que estes demandam novas maneiras de abordar a língua, e é nesse momento que nos damos conta de que muitos dos nossos conceitos já não servem mais, e uma mudança, uma reflexão acerca disso é imprescindível.

Dessa maneira, queremos mostrar através desta pesquisa a importância que a (trans)formação contínua tem para o professor de LE, o qual precisa vê-la e entendê-la como uma ferramenta de trabalho, pois à medida que ele refletir sua práxis, ele se posicionará de maneira mais crítica e deixará de ser apenas um reproduzidor das técnicas e teorias aprendidas na academia e tornar-se-á autor delas; um profissional crítico e qualificado para atender às novas exigências do mundo e, mais que isso, (re)construindo sua identidade profissional de modo a não se ver como um simples professor de LE e sim como um profissional com valor social, capaz de “contribuir para que a população brasileira amplie suas capacidades discursivas, pois não há inclusão social sem letramento, e nesse sentido o papel do professor de línguas é fundamental” (ALVAREZ, 2010, p. 247).

Assim, ao buscar por essa (trans)formação contínua, o profissional de LE terá sua prática docente iluminada pelas novas teorias por ele estudadas e, leituras realizadas, discussões feitas, e por conseguinte, além de ter suas práticas melhor embasadas, ele poderá adequá-las às necessidades de seu cotidiano, sua realidade, e é claro, a realidade de seus alunos. Portanto, a busca permanente pela formação e (trans)formação contínua oferecerá ao professor de LE a capacidade de conviver com o novo, entender e ver de maneira “nova” as mudanças que lhes são impostas, fazendo dele um produtor de conhecimentos, um formador de opiniões, de novas possibilidades e de novos saberes.

1.2.4 A importância pessoal do estudo ou “Como obtive uma mudança tão significativa em minha trajetória acadêmica?”

No ano de 2011, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal juntamente com a Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação (doravante EAPE), fizeram uma parceria com o Núcleo de Extensão (doravante NEx) e o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (doravante PGLA) da Universidade de Brasília, com o objetivo de oferecer aos professores de LE um curso de formação

contínua em um ambiente que os fizesse refletir, (re)pensar suas práticas docentes e permear pelas diversas áreas do conhecimento da Linguística Aplicada. Esse curso, chamado de “Refletir”, tinha uma carga horária de 40 horas/aula, sendo elas divididas em onze módulos. Os encontros, que eram semanais, se deram no período de 01/04/11 à 01/07/2011, sendo que a cada semana um dos professores do programa ficaria responsável por abordar um assunto da grande área da LA. Como temos na tabela abaixo:

Tabela 1 – Programação do Curso Refletir

Data do Encontro	Tema do Encontro	Professor
01/04/2011	<u>Formação Reflexiva dos Professores de Línguas e a Perspectiva das Competências</u>	Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
08/04/2011	<u>Ensino Comunicativo de Língua(s)</u>	Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
15/04/2011	<u>Dramatizações no ensino de LE para o desenvolvimento da competência comunicativa</u>	Dra. Maria da Glória Magalhães Reis
29/04/2011	<u>Experiências, crenças e identidades do professor de LE</u>	Dr. Kléber Aparecido Silva
06/05/2011	<u>O ensino da gramática</u>	Dra. Mariana R. Mastrella-de-Andrade
13/05/2011	<u>(Multi) Letramentos Digitais e o ensino de línguas</u>	Dr. Kléber Aparecido Silva
20/05/2011	<u>O processo de avaliação</u>	Dra. Vanessa Borges de Almeida
25/05/2011	<u>A relação entre língua e cultura</u>	Dra. Lúcia Barbosa
03/06/2011	<u>Ensino de leitura em LE</u>	Dra. Mariana R. Mastrella-de-Andrade
10/06/2011	O uso de dicionários no ensino de LE	Dr. Herbert Andreas Welker
17/06/2011	<u>Professores de língua(s) e a pesquisa</u>	Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho

Fonte: <http://pgla.unb.br/nex/index.php/csos>¹⁰

¹⁰ Fonte: <<http://pgla.unb.br/nex/index.php/csos>>. Acesso em 12 de dezembro de 2013.

O cartaz que convidava os professores de LE para fazerem parte do curso dizia o seguinte:

O título do curso, ‘REFLETIR’, pretende evocar, não apenas a importância da prática reflexiva do professor de línguas, mas, numa perspectiva ainda mais ampla, sugerir através da metáfora do reflexo, as contribuições que o projeto poderá apresentar, refletindo em mudanças, e (re)significações para uma maior qualidade do ensino de línguas nos contextos de atuação dos professores participantes¹¹.

Foi por meio do curso “Refletir” que resolvemos dar uma “segunda chance” à vida acadêmica, pois após ter participado de um curso de especialização em língua inglesa e passado por inúmeros dissabores, resolvemos que a vida acadêmica havia perdido o encanto, e, já não valia mais insistir nela. Entretanto, quando surgiu a oportunidade de fazer um curso na Universidade de Brasília, com professores tão qualificados, demos, enfim, uma “nova chance” à vida acadêmica e concretizamos tal oportunidade com a realização da inscrição.

No desenrolar do curso, em meados de maio, o PGLA abriu suas inscrições para a seleção de candidatos às vagas do mestrado e muitos dos professores que participavam do curso comentavam acerca do edital, de seus pré-projetos, suas linhas de pesquisa, seus possíveis orientadores... Enfim, ao ouvir tudo aquilo, nos ocorreu uma vontade imensa de também realizarmos a inscrição. Contudo, não havia o sentimento de estamos preparados para galgar tais sonhos naquele momento. Assim, após a conclusão do curso “Refletir”, notou-se a possibilidade de realizarmos a inscrição para “aluno especial” na disciplina “A Formação do Professor de Línguas”, a qual seria ministrada pelo meu futuro orientador, o Professor Dr. Kleber Aparecido da Silva. A referida disciplina tinha como sua ementa e seus objetivos¹²:

➡ **Ementa:** Estudos dos intervenientes na formação de professores de língua(s) e o estado-da-arte da pesquisa no tema.

➡ **Objetivo(s):** Por meio da análise de teorias e pesquisas contemporâneas, objetiva-se aprofundar a discussão sobre a (re) construção do conhecimento teórico-prático do professor de línguas, os diferentes modelos de formação pré e em serviço, a formação do professor na/para a tecnologia e o perfil e a formação do professor formador levando-se em consideração as demandas da contemporaneidade.

¹¹ Fonte: <<http://www.pgla.unb.br/nex/index.php/csos/fp/refletir>>. Acesso em 12 de dezembro de 2013.

¹² Disponível em: <http://let.unb.br/pgla/?page_id=1160>. Acesso em: 17 de dezembro de 2013.

Tratando-se de uma disciplina tão abrangente, na qual tivemos a oportunidade de “transitar” pelas diversas sub-áreas da LA, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre cada um dos aspectos que fazem parte da formação do professor de línguas. Dessa maneira, com as teses, dissertações e artigos lidos, assim como com as discussões advindas dos seminários e das aulas expositivas, tivemos a possibilidade de suscitar ideias e ampliar nosso arcabouço teórico para pensarmos na possibilidade da participação do processo seletivo que aconteceria naquele semestre, pois com a participação na disciplina havíamos recebido insumo suficiente para a elaboração de um pré-projeto de pesquisa, o qual se trata de uma das exigências do processo seletivo do PGLA.

Assim, no mês de outubro do mesmo ano, o PGLA lançou o edital para a seleção dos candidatos às vagas de mestrado para o primeiro semestre de 2012. A vontade de participar da seleção veio novamente à tona, entretanto, as dúvidas acerca de darmos continuidade à vida acadêmica ainda estavam presentes. Assim, resolveu-se dialogar acerca disso com o Professor Dr. Kleber e, com todo seu apoio, demos início às leituras. Devido a todos os pontos positivos que o curso “Refletir” fomentou em nós, assim como a questão da (trás)formação contínua, que é encantadora, nos debruçamos nos estudos atinentes a ela. Escrevemos o pré-projeto nessa linha de pesquisa, fizemos a inscrição para o processo seletivo e, felizmente, o resultado foi positivo.

Assim, nosso projeto inicial versava acerca dessa formação contínua oferecida pelo (NEx – PGLA), pois tinha-se o intuito de observar a próxima edição do curso “Refletir” e lá coletar os dados, realizar as entrevistas, tomar as notas de campo, etc., com vistas a verificar de que maneira a formação contínua contribuiria para a prática docente desses professores e como essa (trans)formação modificaria a identidade profissional desse professor de LE. Entretanto, ou melhor, infelizmente, a segunda edição do “Refletir” não aconteceu. Destarte, cogitou-se a possibilidade de verificar a existência de outros cursos de formação contínua para a realização da pesquisa, a qual deveria acontecer em determinado período devido às exigências feitas pelo próprio departamento e pela CAPES. Foi nesse ínterim que a Professora Dr^a Mariana Mastrella, que ministrava a disciplina “Identidades no Ensino de Línguas”, como mencionado anteriormente, nos encorajou a participar do PDPI e foi nesse programa que vimos a oportunidade de desenvolver a presente pesquisa, a qual teria a mesma essência da que

havia sido proposta por mim inicialmente no pré-projeto, mas, em um contexto completamente diferente.

Desse modo, o que nos moveu a realizarmos esta pesquisa foi verificar de que maneira a formação contínua pode contribuir na vida do professor de LE, fazendo com que ele repense suas atitudes, suas práticas pedagógicas, se auto-avaliar continuamente, reflita acerca do modo como trabalha os mais variados conteúdos com seus alunos, como ele pode fazer a sua parte para a educação realmente ter o valor que precisa e merece, e entender o porquê é de suma importância formar-se continuamente. Enfim, sair de sua zona de conforto e fazer o mínimo para buscar inquietações que o motivem a dar, ou melhor, a oferecer seu máximo à educação brasileira que precisa de pessoas empenhadas, dedicadas e sedentas por novos saberes, novos conhecimentos, novas empreitadas. Afinal, da mesma maneira que buscamos estar em consonância com o que é novo e pode trazer benefícios a nossa sala de aula e comunidade escolar, os outros também podem fazê-lo.

Por outro lado, não se pretende com esse trabalho afirmar que todos os professores têm de ser pesquisadores, e, que, somente ao buscarem um curso de pós-graduação eles se tornarão professores reflexivos, não é isso. Queremos sim, tentar mostrar a eles, através dos resultados da presente pesquisa, que quando nos damos a chance de buscar progredir, de participarmos de formações contínuas e temos a oportunidade de dialogar com pessoas que passam pelos mesmos percalços que passamos, teremos a possibilidade de agregar valores, conhecimentos, experiências e que, conseqüentemente, juntos nos tornamos mais fortes e podemos desvendar esses mistérios que o ensino de línguas nos traz. E mais que isso, teremos mais autonomia para fazermos novas propostas, irmos ao encontro de novas empreitadas com mais garra e nos tornamos assim, pesquisadores de nossas salas de aula, nossas escolas. Não obstante, teremos a vontade de fazermos nossos trabalhos com grandes objetivos, e, não apenas pelo famoso e velho “fazer por fazer”.

1.2.5. A importância científica e social do estudo ou “Quais as implicações dessa pesquisa para o bojo da Linguística Aplicada?”

Tendo em vista a importância da formação contínua para o professor de LE, bem como o modo com que sua identidade pode ser (re)construída em consonância com tal

formação, espera-se que o presente trabalho possa colaborar com a vida acadêmica/reflexiva desses profissionais, e, também, em despertar neles o interesse pela formação contínua. Afinal, ecoando Gimenez (2005), investir na formação de professores, de modo geral, é contribuir para transformações sociais, quer dizer, à medida que se investe no professor, ou ele mesmo o faz, a sociedade passa a ter a possibilidade de “receber” um professor melhor preparado para atender as exigências do mundo globalizado. Dessa maneira, ao trilhar esse caminho para as novas descobertas/novos conhecimentos o professor de LE será caracterizado, segundo Gimenez (2005), como o profissional da linguagem tão almejado pelo novo milênio, sendo ele um profissional que por estudar, ler e se atualizar/formar, constantemente terá autonomia e refletirá sobre as decisões a serem tomadas. Pois, ao agir dessa maneira, o professor deixará de ser mero reprodutor de teorias (coadjuvante) e passará a ser um docente questionador (protagonista) e consciente de suas ações.

No que diz respeito à (re)construção da identidade profissional do professor, pretendemos verificar com esse estudo o que Kleiman (2001) havia nos pontuado ao dizer que identificar como a identidade do professor de línguas é construída é indispensável para seu crescimento bem como para o do ensino de línguas de uma forma geral. De fato, ao entender que sua vida profissional é um processo de desenvolvimento constante como a língua que ensina, e, por conseguinte, como algo inacabado, ou melhor, em permanente construção é que o professor terá sua identidade recriada e verá a possibilidade de mudar, de refletir sua prática, de reconstruir sua identidade enquanto professor, e, assim evoluir constantemente.

Nesse caminho, o presente estudo tem como propósito enfatizar a importância da formação contínua na vida dos professores de LE, pois ao buscarem essa formação serão capazes de oferecer tanto aos alunos, à comunidade escolar do local onde trabalham, sociedade de forma geral e a si mesmos, possibilidades de reflexão, de competência na profissão que exercem, com o objetivo de desmistificar para a sociedade que a questão do “não é possível aprender inglês na escola pública devido à má formação de seus professores” não passa de uma concepção errada do senso comum. E, mais que isso, de reforçarmos o argumento de que a (trans)formação contínua deve ser vista como um mecanismo capaz de transpor as barreiras existentes entre a teoria e a prática. Afinal de contas, um dos principais papéis da LA, como nos pontua Gimenez (2005, p. 192), é o de fazer com que não haja divisão entre elas.

Por fim, este estudo também visa mostrar ao Governo do DF, à SEEDF e demais órgãos responsáveis pelo ensino público do DF quão significativa é a oferta de cursos no âmbito da formação contínua, pois só com professores de LE qualificados seremos capazes de oferecer aos alunos das escolas públicas aulas que os façam aprender a língua alvo e não apenas treiná-los para fazerem verificações de aprendizagem ou exercitarmos seus ouvidos a escutarem a famosa “não entendo o porquê de oferecerem aulas de LE na escola se meu filho não aprende nada... melhor seria se retirassem essas disciplinas e aumentassem a carga horária de matemática”. Com professores de LE reflexivos e qualificados supomos que também deixaríamos de ouvir “por que tenho de aprender uma LE se não sei falar nem português?”. Dessa maneira, com o intuito de melhorarmos a formação dos professores de LE do DF e oferecermos aos alunos um ensino de LE de qualidade, bem como contribuirmos com mais um estudo na área de LA é que propomos essa pesquisa.

1.2.6 Objetivos e perguntas de pesquisa ou “O que queremos e como faremos para tal?”

Na presente seção apresentamos os objetivos que serão norteadores na pesquisa, como segue:

1. Analisar de que maneira três professores participantes do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês (PDPI), promovido pela *Drexel University*, avaliam seu aprimoramento profissional e como pretendem divulgar e colocar em prática o conhecimento construído no curso.
2. Verificar se, na perspectiva dos participantes, foram oferecidos subsídios durante o curso para que esses profissionais se tornassem ou aperfeiçoassem seu lado professor reflexivo e como ser um professor reflexivo pode ou poderia (re)construir a identidade profissional desses professores.
3. No que tange o aperfeiçoamento profissional, investigar as vantagens e desvantagens de se buscar a formação contínua no exterior.

Com a intenção de alcançarmos os objetivos apresentados acima, procuraremos obter respostas adequadas às seguintes perguntas:

1. Como os participantes da pesquisa avaliam seu aprimoramento profissional e como pretendem divulgar e colocar em prática o conhecimento construído no curso oferecido na *Drexel University*?
2. De que maneira a realização do curso de formação contínua para professores de inglês realizado nos EUA pôde contribuir para a formação reflexiva, assim como para a (re)construção identitária desses professores?
3. No que se refere ao aperfeiçoamento profissional, quais as vantagens e desvantagens de se buscar a formação contínua no exterior?

1.2.7 Organização da pesquisa ou “Como deixar o trabalho mais vistoso?”

Este estudo está organizado da seguinte maneira: iniciamos o primeiro capítulo com uma breve introdução, fazendo um apanhado sucinto no que tange à fundamentação teórica. Na sequência, foram apresentados alguns dados acerca dos participantes da pesquisa e do local onde ela foi desenvolvida. *A posteriori*, expomos os objetivos para sua realização, bem como as perguntas de pesquisa que buscamos responder ao longo de trabalho e, por fim, a metodologia de pesquisa que utilizada.

Por outro lado, no que se refere aos capítulos subsequentes deste estudo, podemos dizer que estão assim organizados: no segundo capítulo, fazemos uma abordagem ampla à fundamentação teórica, a qual embasa e norteia a pesquisa. No terceiro apresentamos a metodologia de pesquisa escolhida e delineamos os procedimentos metodológicos escolhidos. Já no quarto, temos a análise e discussão dos dados coletados, onde faremos a triangulação dos dados e os correlacionaremos aos pensamentos/ideias dos teóricos apresentados previamente. Na sequência, adentramos ao quinto capítulo, fazendo as considerações finais. Nesse momento faremos uma retomada ao que apresentamos no início do trabalho, com o intuito de alinhar o que havia sido apresentado como, por exemplo, os objetivos e as perguntas de pesquisa, e verificar se os objetivos foram alcançados e as perguntas respondidas adequadamente. Ainda nessa seção, discorreremos acerca das contribuições que esta pesquisa trará à grande área da LA.

1.2.8 Retomando o capítulo ou “Vale a pena lembrar!”

Ao término de cada capítulo, teremos uma seção intitulada “Retomando o capítulo”, no qual temos a intenção de “guiar” o leitor e, de fato, retomar o que foi percorrido ao longo do capítulo. Neste que concluímos, por exemplo, fizemos um breve apanhado dos trabalhos que têm sido desenvolvidos na área de LA sobre formação contínua, (re)construção identitária e a importância de termos o professor reflexivo. Também falaremos acerca do local em que a pesquisa foi desenvolvida, das perguntas de pesquisa que norteiam o trabalho, o porquê de sua escolha e como pretendemos fazer contribuições científicas com ele. Por fim, falamos da organização da pesquisa, ou melhor, como os capítulos estão divididos ao longo da dissertação.

CAPÍTULO II

APOIADOS EM GRANDES IDEIAS PODEMOS IR ALÉM

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



Figura 5: Apoiados em grandes ideias¹³

“A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consequência que ele tem finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí”

(FREIRE, 1997 p. 20)

Neste capítulo, discorreremos e descreveremos cada um dos construtos que norteiam este estudo, ou seja, é nele que apresentamos o referencial teórico, o qual embasa as ideias apresentadas que são de suma importância para a análise de dados.

2.1. O professor reflexivo e sua formação contínua

Como salientado logo no início desta pesquisa, a formação contínua bem como a reflexão do professor são temas que têm gerado vários estudos em Linguística Aplicada,

¹³ Figura 5: Apoiados em grandes ideias. Disponível em: <<http://mokusen.wordpress.com/2012/12/06/estufa-de-ideias/>> Acesso em 03 de março de 2014>. Acesso em 06 de março de 2014.

devido às falhas que são encontradas na formação de professores em pré-serviço e em serviço. Segundo Vieira-Abrahão (2010):

[...] a aprendizagem docente como prática reflexiva é fundamentada no pressuposto de que o professor aprende da experiência pessoal por meio da reflexão focalizada na natureza e no significado das experiências de ensino. É por meio do processo reflexivo sistematizado que o professor analisa e avalia seus objetivos, suas próprias ações, em sala de aula, buscando compreender suas origens e consequências para o aluno, para a escola e para a sociedade como um todo. Por meio da reflexão, busca-se o desenvolvimento profissional permanente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p.229).

Tendo como referência as palavras da autora, podemos pontuar que se formar continuamente faz com que o professor amplie suas habilidades, busque desenvolver maior compreensão acerca de suas práticas e passe a se avaliar como profissional, tornando-se, assim, o almejado profissional dessa nova era, calcada no conhecimento e na reflexão.

A partir das considerações feitas, e com base nas palavras de Vieira-Abrahão (2010), é que notamos quão importante são os professores (trans)formadores e reflexivos, sendo eles aqueles que valorizam, dentre outras coisas, a construção do conhecimento e do saber. São eles que, de acordo com a autora, passam de meros reprodutores de teorias, às quais são veiculadas pelas academias, a profissionais produtores de suas próprias teorias, sendo essas elaboradas e corroboradas por suas práticas diárias. Dentro dessa perspectiva, as palavras de Moita Lopes (1996) citado por Martins (2005) corroboram o que fora dito pela autora nas linhas acima

De maneira muito semelhante, formar o professor teórica e criticamente seria envolvê-lo em uma auto-educação contínua propiciada pela adoção de uma atitude de pesquisa em relação a seu trabalho. Ele deixaria de ser um “mero executor de métodos” desenvolvidos por pesquisadores que estão fora de sua sala de aula, para se tornar um profissional envolvido numa reflexão crítica sobre seu trabalho (MOITA LOPES, 1996, *apud* MARTINS 2005, p. 196).

De acordo com Leffa (1998), podemos dizer que a sociedade contemporânea urge por uma educação revitalizada no âmbito do ensino de LE. É devido a isso que tantos métodos são criados e oferecidos pelas mais diversas instituições de ensino e pelos pesquisadores. Isso se dá pelo simples motivo de essa sociedade buscar profissionais que saibam se expressar, mostrar suas opiniões, se posicionarem (tanto em sua língua materna quanto na LE) como cidadãos que têm suas peculiaridades, anseios, questionamentos. E é devido a isso que nós professores de LE somos cobrados a nos

tornarmos profissionais reflexivos, pois é a partir disso que estaremos aptos a fornecermos a nós, aos nossos alunos e colegas de profissão mecanismos para a construção de novos conhecimentos e de novos saberes. Entretanto, temos de estar cientes que essas mudanças e que o desenvolvimento reflexivo, como nos aponta Celani (2002), são bem mais fáceis de serem ditos que feitos.

Nesse mesmo sentido, é que Almeida Filho (1999) também nos aponta que o processo de mudança de *habitus*¹⁴ ocorre no momento em que o professor, além de desejar a mudança, busca formas de iniciar essa transformação. Considerando essa perspectiva de mudança, Almeida Filho (2009) nos afirma:

A consciência do que **somos** (que abordagem temos) e do que **fazemos** (que competências revelamos em configurações específicas) é um grande e necessário passo no processo de desenvolvimento e mudança que nos colocamos com desejo, mas essa consciência precisa de outros ingredientes de refinamentos na abordagem. O primeiro é a garantia de uma dinâmica que mescle consciência e ensino continuado que permita vislumbrar aspectos diferenciais concretos no ensino produzido. O segundo, é o acoplamento de uma dieta de leituras relevantes que desvelem as teorizações em pressupostos, arcabouços e modelos contribuídos pelos autores, teóricos, e pesquisadores lingüistas aplicados (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 20).

Já Ortiz (2003) salienta que é pela (re)construção dos seus conceitos e visões que o profissional poderá fazer alterações em suas práticas, de modo que ele venha a decidir o que será melhor para sua realidade. Assim, de acordo com a autora, ao passo que o professor se aproxima da teoria e amplia seu arcabouço teórico, ele poderá decidir, ante ao que fora estudado, o que se faz melhor a ser aplicado em sua prática. Adquirindo assim, confiança e autonomia em suas práxis e discursos em sala, além de beneficiar seus estudantes oferecendo-lhes ensino/aprendizagem de qualidade.

Conforme o que fora apontado e discutido acerca do professor reflexivo, assim como da formação contínua, podemos afirmar que é de suma importância que o professor busque refletir sobre suas práticas pedagógicas, à luz das teorias, para com isso encontrar soluções plausíveis para os problemas e dificuldades que ele encontra em seu cotidiano. Ecoando Basso (2008), a competência reflexiva é um “coringa” desse novo milênio e, é com ela que o professor de LE poderá fazer os ajustes necessários para melhor atender as suas necessidades e as de seus alunos. A autora também afirma:

¹⁴ Bordieu (1991, p.16) define ‘habitus como “um conjunto de tendências que predisõem os agentes a agir e reagir de determinadas maneiras, gerando práticas, percepções e atitudes que são regulares sem serem conscientemente coordenadas e governadas por regras”.

[...] o ponto mais crucial dessa competência é despertar no profissional a consciência do que sabe e do que não sabe, do que está bom e do que precisa mudar, e, neste caso, buscar formação continuada que o leve a engajar-se em cursos, participar de seminários e congressos, tanto para suprir suas deficiências, quanto para manter-se atualizado na sua área (BASSO, 2008, p. 146).

Encerrando a seção, gostaríamos de salientar que se formar continuamente e fazer do ato de refletir nossos atos como profissionais de línguas não se trata de uma tarefa simples, pelo contrário, requer de nós uma busca constante pelo conhecimento, por alcançarmos os patamares mais elevados do saber. Contudo, cabe a nós termos a consciência de fazermos essa busca e sabermos que através dela encontraremos os mecanismos necessários para nos formarmos criticamente, assim como aos que nos cercam, e fazermos com que o ensino de LE no DF e no Brasil (partindo de uma visão ‘micro’ a uma ‘macro’) seja visto com outros olhos, com um olhar que dê aos professores subsídios para continuarem se (trans)formando e colhendo frutos do saber.

2.2. A (re)significação da identidade do professor de LE

Por outro lado, no que diz respeito à identidade do professor, podemos dizer que à medida que o professor busca essa (trans)formação contínua, como pontuado anteriormente, ele (re)constrói sua identidade, vendo-se assim de uma maneira diferente. Segundo Hall (2000), a identidade do sujeito pode ser vista como uma construção sem fim, como um processo nunca completado, ou seja, como uma obra em constante modificação, sempre em processo. O autor também acrescenta que a nossa identidade é constantemente pautada e reiterada em nossos discursos, práticas e, ainda, pelos posicionamentos que tomamos nas diversas situações do dia a dia, o que nos mostra (como dito outrora) que ela está em constante processo de mudança, de transformação.

Ainda no tocante identidade do professor, é de suma importância salientarmos que essa identidade deve ser tratada não como uma característica fixa, mas como nos asseveram Mastrella-de-Andrade e Norton (2011) como aquelas que são construídas e reproduzidas e ganham sentido, ante as interações que fazemos em nosso cotidiano. Assim, as identidades são consideradas cambiantes, fragmentadas, fluidas, em constante (re)construção. Nesse mesmo viés, temos as palavras de Woodward (2000), quando nos diz que

É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos [...]. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (WOODWARD, 2000, p. 17).

Além do que fora mencionado no parágrafo anterior acerca da identidade do professor, faz-se plausível citar Hall (2000) em sua explanação sobre identidades, e fazermos uma ponte entre aquilo que é dito pelo autor e a ideia de (re)construção da identidade do professor de LE, quando esse a (re)constrói e reflete sobre seu papel enquanto profissional, como segue:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde viemos”, mas muito mais com as questões “quem podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios (HALL, 2000, p. 109).

Diante das considerações identitárias feitas, as quais nos mostram que a nossa identidade é construída a partir das posições por nós assumidas, como nos diz Woodward (2000), e também com as posições que contraímos, ou até mesmo pelos grupos aos quais nos identificamos e, por conseguinte, nos afiliamos, é que essa identidade de professor reflexivo, aquele que está buscando a formação contínua por novos saberes e pela reflexão, que podemos dizer que a sua identidade se encontra em constante mobilidade. Além disso, podemos ecoar Mastrella (2007) quando ela diz que tratarmos da identidade do sujeito que busca a aprendizagem nos permite lidar com questões individuais e sociais de forma mais equilibrada, de modo a não dissociarmos o sujeito de seu contexto, vendo-o assim, como um modelo em constante formação e transformação.

Por fim, vale salientar a relação existente entre identidade e discurso, já que neste estudo nos propomos a analisar a identidade de professores (por meio de suas respostas) em (trans)formação contínua, que buscam a partir dessa formação, tornarem-se profissionais mais capacitados, e, como dito anteriormente, reflexivos. Segundo Irala (2010),

A relação entre discurso e identidade nos ajuda a compreender, como professores, diferentes situações que nos são apresentadas quando se pensa a complexidade das questões de linguagem, do ensino de línguas, da relação

entre os sujeitos falantes das mais variadas línguas e também entre os sujeitos-alunos e sujeitos-professores (IRALA, 2010, p. 186)

Dessa maneira, podemos dizer que os discursos, assim como as identidades são compostos por contradições, afinal as identidades são compostas e marcadas pela diferença, pela contradição, pela instabilidade. Desse modo, podemos nos apoiar nas palavras de Silva (2000), quando ele nos diz que a identidade e a diferença são resultantes de atos da linguagem, sendo elas formadas na e pela língua(gem).

Assim, finalizamos esta seção tendo em mente que a (re)construção identitária do professor ganha significado diariamente ante suas atitudes para consigo e para com outros indivíduos e que à medida que o profissional se capacita, reflete suas práticas pedagógicas, realiza novas leituras e compartilha novas experiências, sua identidade já não será a mesma, pois haverá a ruptura entre o professor que ele era e aquele que passou a ser após essas novas vivências. Não obstante, podemos ressaltar que a identidade do professor também se (re)constrói socialmente, como afirma Calvo (2011), as vozes e os olhares que os outros cidadãos têm acerca do professor também faz com que sua identidade seja modificada constantemente, fazendo dela dinâmica, fluída e constantemente alterada.

2.3 A formação contínua como uma fonte inesgotável de saber e de reflexão

Considerando o que foi dito anteriormente, formar-se continuamente é uma das necessidades dos docentes deste século, haja vista que a sociedade hodierna, como nos aponta Buzato (2001), traz consigo múltiplos saberes e conhecimentos devido à facilidade de encontrarmos os mais diversos tipos de informação nos ditos “ciberespaços”. Nesse tocante, é de suma importância que o professor de línguas estrangeiras ande sempre lado a lado com a (trans)formação do mundo, como observa Leffa (2001) ao dizer que o professor de LE é um profissional que deve estar constantemente em formação contínua e por isso é necessário que ele esteja sempre se aperfeiçoando, buscando se atualizar de forma a acompanhar as mudanças que acontecem no mundo e, assim, tornar-se capaz de provocar mudanças.

É dentro dessa esfera que propomos a ideia de que a formação contínua deve ser como uma fonte de saber/refletir inesgotável, ou como fora proposto por Celani e Collins (2003), como um processo sem fim. De acordo com as referidas autoras, é na e

pela formação contínua que o professor será capaz de oferecer a seus estudantes aulas de qualidade, tornando-se assim não apenas um profissional que transmite aquilo aprendeu em seus cursos, mas sim um multiplicador do saber. As pesquisadoras também nos asseveram que o processo de formação contínua é o lugar onde nos deparamos com a reflexão e a ação, e nesta formação que podemos detectar o que precisa ser mudado, como tal mudança deve acontecer e por quê.

Entretanto, para que essas mudanças ocorram é necessário que os professores de LE procurem se auto-avaliar, repensem suas ações, avaliem seus objetivos, e, busquem discutir criticamente suas ações dentro e fora da sala de aula, em um processo que Kemmis (1987) intitula de reflexão crítica. Para o autor, este tipo de reflexão não se trata meramente de um pensar de forma crítica e sim de se posicionar na história de uma situação, participando assim de uma ação social e principalmente de tomadas de decisões.

Corroborando a ideia apresentada por Kemmis (1987), podemos dizer que dentro do bojo da formação contínua, a qual deve ser sempre buscada, (re)pensada e (re)criada pelo professor de línguas, deve estar o anseio pela reflexão crítica, do encontro com o novo, do desvelar de novas teorias, da sagacidade pela mudança, de ir ao encontro de novas empreitadas. Contudo, é necessário que esse profissional tenha foco em seu desenvolvimento, pois mudanças podem ser entendidas como processos complexos e morosos e se não houver comprometimento no desenrolar desse conflito, não será possível chegar a tão almejada construção da reflexão crítica, da ruptura entre o professor “formado” e o que se “forma” e se “(trans)forma” constantemente.

E é nessa gênese que Fullan (1993 *apud* CELANI e COLLINS, 2003, p.81) vem ao encontro do que mencionamos no parágrafo anterior, quando nos informa que os professores são considerados agentes e não vítimas da mudança. O referido autor ainda ressalta que tais mudanças demandam certos esforços e trazem consigo confusão, desconforto e também requerem o desenvolvimento de mecanismos para a realização de questionamentos e atualização dos mapas mentais de forma contínua. Essas mudanças ainda exigem dos profissionais uma maneira de pensar continuamente de forma aberta para o próximo paradigma e os adjacentes que surgirem. Em contrapartida, nesse modelo de trabalho, os problemas são abraçados por aqueles que os enfrentam, que vão em busca de soluções, que têm sede pelo saber, a esses chamamos professores que se formam incessantemente.

Dentro desse panorama, de que a formação contínua do professor de LE seria como uma fonte copiosa de reflexão e conhecimentos, é que vamos ao encontro da metáfora proposta por Sousa (2003)¹⁵, na qual ela compara os educadores a navegantes, que passam por tormentas na busca pela (trans)formação e da reflexão. De acordo com a autora, os professores são seres que singram nos mares revoltos da sociedade em contínua transformação. Ainda dentro do oceano que a formação contínua e a reflexão podem oferecer ao professor, ancoramo-nos nas palavras da “capitã” Sousa (2003) temos:

Certo desalento nos acomete quando queremos respostas a questionamentos e não as encontramos de imediato. Sentimo-nos perdidos a ponto de quase sucumbirmos dentro da grande nau da educação. As tormentas de o que fazer e como fazer na sala de aula parecem nos tragar [...]. Como marinheiro, ansioso por novos caminhos, novas terras, inquieto-me diante do inusitado, quero novos rumos, portos seguros onde possa deixar meus alunos, a cada viagem, certa de que valeu a pena. Quero a certeza de uma jornada única, singular, na qual novas descobertas sejam partilhadas a cada momento com reflexão e novos saberes (SOUSA, 2003, p. 196-197).

Gostaríamos de terminar a presente seção ecoando Sousa (2003) ao dizer que nas águas intempestivas da carreira do magistério, melhor dizendo, nesse mar repleto de ondas de conhecimento e reflexão temos sempre que velejar com o intuito de passar pelo mar com o sentido de formar, (trans)formar, acalmar e amar todo o conhecimento que há de vir. Assim, singramos para a próxima seção.

2.4 A formação contínua oferecida para os professores da rede pública de ensino do D.F

Como dissemos anteriormente, a formação contínua do professor deve receber atenção especial devido a todos os benefícios que ela é capaz de fornecer a ele, a seus alunos, ao seu local de trabalho e, por que não dizer, para a sociedade como um todo. Também podemos dizer que tal formação requer das instituições, nas quais esses profissionais atuam um olhar diferenciado, de modo que não parta apenas deles a busca por esses novos conhecimentos. Queremos dizer com isso que é de grande importância a parceria que deve/deveria existir entre o profissional e seu/sua “mantenedor(a)” (seja de um empresário – no caso da escola particular, seja do governo – nas escolas

¹⁵ Para mais sobre a metáfora ou o artigo como um todo, vide SOUSA, M. B. N. *A tormenta do buscar: refletir para transformar*. In: BARBARA, L. & RAMOS, R. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo, SP: Mercado das Letras, 2003, p.195-205.

públicas) já que ambos terão benefícios com tais “parcerias”. Sendo assim, iniciamos a presente seção com o aporte ou “suporte” teórico de Kolf (*apud* ALVAREZ 2010, p.235)¹⁶:

Professores conscienciosos encontram meios de examinar seu trabalho. Alguns são muito sistemáticos; outros sentem que isso emperra seu estilo. Entretanto, a maioria acredita que algum esforço consciente seja necessário para que evite cair em uma rotina complacente e medíocre, e, uma das maneiras de evitar que isso aconteça é pela busca do conhecimento (KOLF, 1990, p. 40-41).

Sem dúvida, o professor de LE que está com o olhar voltado ao seu crescimento e aprimoramento profissional, será de fato um educador consciencioso, como mencionado acima. Ele também será um profissional que saberá colocar em prática as competências desenvolvidas, como pontuou Almeida Filho (1993), pois ao formar-se continuamente se tornará um professor que busca construir de maneira sólida uma ponte que interligue a teoria e a prática.

Dentro desse mesmo prisma, na busca pelo seu aperfeiçoamento profissional, o professor de LE também aprenderá a refletir de forma sistematizada (Zeichner, 2003) acerca de sua práxis, abrindo assim seu olhar para novos horizontes e, por conseguinte, (re)pensando e (re)significando sua identidade profissional (Calvo, 2011).

Com o objetivo de elucidar a importância de oferecer ao aluno da rede pública do D.F uma educação de qualidade é que os governos Estadual e Federal visam oferecer aos seus profissionais a dita formação contínua. Contudo, no presente estudo, buscaremos informações que regem a educação contínua apenas dos professores do DF, ou seja, nos debruçaremos apenas nas normas/diretrizes pedagógicas e regimento interno da SEEDF.

Assim, ao buscarmos nos documentos que regem as estruturas educacionais de nosso estado, encontramos o seguinte: A Escola de aperfeiçoamento dos profissionais da educação - EAPE, como no próprio nome já nos diz, é um órgão da SEEDF responsável em fornecer/ministrar aos professores da rede pública (sejam eles efetivos do quadro ou contratados) formação contínua nas mais diversas áreas do conhecimento. E funciona da seguinte maneira: no início de cada semestre letivo, uma circular é passada para as escolas com a lista de todos os cursos que serão oferecidos ao longo

¹⁶Mais informações em seu artigo: ALVAREZ, M. L. O. *O papel dos cursos de Letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre*. In: SILVA, K. A.(Org.) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p.235-255.

daquele ciclo. Vale ressaltar que há cursos específicos para as áreas de conhecimento, como por exemplo “Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental” e outros comuns a todas elas, como segue: “A Educação Inclusiva”, “Correção da Distorção Idade/Série – CDIS: Rediscutindo Práticas Pedagógicas”, “Brasília Como Espaço de Apropriação: Memória, Identidade e Sustentabilidade”, para citar alguns. No site da EAPE¹⁷, há um *link* chamado “sobre a EAPE” e nele encontramos o que segue:

“A função da EAPE consiste em promover a formação continuada dos profissionais da Educação em consonância com as demandas da Rede Pública de ensino do DF, contribuindo para a educação de qualidade social e a valorização profissional dos educadores”.

Podemos também encontrar nessa mesma página dados concernentes à quantidade de professores que fazem parte do quadro da SEEDF, gráficos apresentando o perfil desses professores, formação, etc. Entretanto, o que de fato é relevante para nós, nesse momento, é a importância da formação contínua para a SEEDF. Embora os cursos não contemplem as diversas áreas de conhecimento, ou seja, não haja curso para os professores de LE semestralmente, o que é lamentável devido à língua ser um fenômeno que se transforma constantemente, nota-se que há de certa forma uma preocupação do governo em oferecer subsídios aos professores para que eles possam aprimorar seus conhecimentos e serem mais valorizados perante a si mesmos e, é claro, pela sociedade.

No que tange à formação contínua ante o regimento interno da SEEDF (2009, p. 120) também encontramos no Art. 124 informações sobre a citada EAPE, no qual diz o seguinte:

A Gerência de Formação, unidade de direção diretamente subordinada à Diretoria da EAPE, além das competências comuns definidas no art. 171, inc. II, deste Regimento, tem como competências regimentais específicas: I – realizar a formação continuada dos profissionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

Neste sentido, é que podemos citar Moita Lopes (2002, p. 310) quando ele nos diz que a formação contínua é uma questão crucial para a educação, pois ela circunda um processo social em que grandes transformações podem ser geradas. Assim, é de grande valia a “intenção”¹⁸ da SEEDF em fornecer aos profissionais da educação a possibilidade de evolução, pois assim, seremos capazes de oferecer aos alunos da rede

¹⁷ Endereço eletrônico EAPE: <www.eape.se.df.gov.br>. Acesso em 14 de janeiro de 2014.

¹⁸ Fizemos uso do termo “intenção”, por notar em inúmeras propostas/projetos que são lançados pelos governos há uma ponte longa entre o que eles dizem, o que pretendem fazer e o que é de fato feito. Ou seja, embora a proposta seja considerável, na prática muitas delas não passam de objetivos propostos.

pública uma educação de qualidade, e, mais que isso formar cidadãos críticos para a sociedade pós-moderna.

Continuando no âmbito dos documentos distritais que fomentam a formação contínua dos professores do DF, vamos ao encontro do que pregam as Diretrizes Pedagógicas da SEEDF (2008, p. 95), as quais nos informam o que segue:

[...] a formação continuada dos profissionais da educação precisa se voltar para o trabalho de repensar a concepção da aprendizagem, da função social da escola, do papel mediador do educador e de tantas outras temáticas relacionadas, não somente por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, como também numa perspectiva crítico-reflexiva que possibilite ao docente uma reflexão da prática pedagógica e uma reconstrução de seus saberes.

Como já salientamos, é imprescindível que o governo faça real investimento para oferecer aos professores a oportunidade de estarem em contínua formação, pois já que há na SEEDF e na educação de forma geral mudanças significativas, é essencial ao professor também passar por essas mudanças. Afinal, de acordo com Celani (2010), tendo em vista que o ensino de línguas na escola pública já é tido como aquele que está nas mãos de profissionais desqualificados, cabe às partes (governo e professores) fazerem por onde usar a formação contínua a seu favor, ou como uma ferramenta/mecanismo para suprimir as falhas existentes no ensino de LE.

2.5 O professor de LE como um ser vocacionado e a (re)construção de sua identidade profissional

Estudar a identidade de professores em formação inicial e contínua como mencionado outrora, tem sido alvo de pesquisas de vários dos estudiosos em LA (Gimenez, 2011, Bohn 2005, Mareco & Silva 2011, Mastrella-de-Andrade 2011, Celani 2006 e Hall 2005) para citar alguns. Muitos desses estudos se deram pela questão que a formação recebida pelo professor faz com que ele (re)pense seus saberes e, com isso, ele acabe se (re)construindo ante seu próprio “ser professor” e, por conseguinte, ante a sociedade. Desse modo, ele tende a (re)significar sua identidade profissional.

Por identidade, entendemos algo dinâmico, socialmente construído e representado pelas vozes, olhares ou representações que os “outros” possuem sobre uma classe profissional (CALVO, 2011, p. 143).

Dialogando com as palavras da autora supracitada, temos as palavras de D’Almas (2011) quando ela nos diz que a identidade do professor de LE encontra-se

intimamente ligada à interpretação social de sua profissão, a qual além de ser construída por ele, pela relação consigo próprio, também se desenvolve no seu relacionamento para com os outros. Logo, o que foi dito por Calvo (2011, p.143) no excerto acima, também faz parte do discurso de D'Almas, pois ambas “bebem do líquido da mesma garrafa de conhecimento” ao dizerem que a identidade profissional do sujeito é (re)construída por ele mesmo e por sua relação para com a sociedade.

É nesse viés, o da busca de melhorias na carreira, de ganhos intelectuais, de crescimento enquanto “ser professor”, que o educador (re)constrói sua identidade profissional e se questiona repetidamente “quem sou eu nesse momento”. Entretanto, como vimos através das palavras das estudiosas, para que haja essa reconstrução e para que ela ganhe significado, é necessário o confronto do sujeito consigo mesmo e com o outro (neste caso o ‘outro’ pode ser entendido como a sociedade). Sendo assim, voltaremos nossa atenção ao modo como a sociedade vê o professor de LE, entende sua profissão e interpreta sua escolha.

Segundo Calvo (2011), dentre as inúmeras profissões que conhecemos, a do professor possui um aspecto único, afinal é aquela que todos que foram à escola tiveram contato de perto e por vários anos. A autora também nos pontua:

Por vivenciarmos de perto a profissão docente, possuímos representações, significações e ideias sobre o que caracteriza essa atividade profissional e o ser professor, representações estas que são construídas e reconstruídas ao longo de nossa trajetória escolar, a partir das diferentes interações que travamos com o profissional do ensino [...] caracterizando-se, portanto, como uma profissão “conhecida” e já “observada” por nós (CALVO, 2011, p.144).

Contudo, mesmo sabendo que o professor de LE tem de dedicar anos de sua vida à carreira do magistério, de modo a desempenhar um bom papel, há ainda no senso comum a ideia fixa de que para ser professor basta ter o dom, ou ainda a vocação para saber ensinar e paciência para “transmitir” bem os conteúdos programáticos, e, repetir inúmeras vezes certos conceitos, para que o aluno consiga internalizar o que lhe foi “passado”. Ecoando Alvarez (2010), a profissão do professor é estranhamente concebida pela sociedade, a qual entende a nossa profissão como uma “vocação para o magistério”, todavia, tal característica não faz parte, ou melhor, não está incluída nos requisitos *exigidos pelas instituições de ensino superior*, tampouco pelas escolas (Ênfase adicionada).

Outro aspecto fortemente evidenciado pela sociedade é o de que apenas pessoas que não têm grandes pretensões salariais, nem buscam ascensão em suas vidas

profissionais podem ser professores/professores de línguas. Afinal, a concepção de que somos mal remunerados e que na maioria das vezes escolhemos a carreira docente apenas com o intuito de transmitirmos nossos conhecimentos e, por amor ao próximo ou à LE que ensinamos, está arraigada na cabeça da sociedade. Não que todas essas questões não sejam importantes, pois elas têm sim seu valor, mas como professores e, em nosso caso, professores de LE, sabemos que a escolha por nossa profissão vai muito além dos itens elencados pelo senso comum. Somos profissionais que, assim como os outros, buscamos o crescimento (em nossas lutas diárias, com nossos alunos, com nossa formação contínua, com nossas leituras, através de congressos, para citar alguns exemplos) e almejamos o reconhecimento do trabalho que desenvolvemos. É nesse sentido que Vian Jr. (2011) nos ressalta o modo errôneo de pensar da sociedade, a qual parece fechar os olhos e ignorar formação do professor de línguas e pensar que tudo se resume a dom, vocação, aptidão.

Nesse mesmo tocante, temos as palavras de Celani (2001), quando nos pontua que essa (re)construção do professor, além de trazer a ele mudanças significativas, será capaz de mostrar ao senso comum que o “ser professor” não se trata de uma mera ocupação ou vocação e sim de uma profissão com solidez que exige do docente empenho, dedicação, formação permanente, reflexão e a busca incansável pela excelência no ensino de LE.

Voltando à questão da identidade profissional do professor de LE, a qual se constrói através do papel que ele representa para si e para o outro, temos o pensamento de Lunardi (2011),

A identidade, então, é construída por meio das diferentes práticas sociais e discursivas. Surge, a partir disso, um problema caracterizado como sendo a crise da identidade, já que esta não é fixa; é algo que muda conforme mudam as práticas sociais e discursivas. No caso da identidade profissional do professor de línguas, é constantemente alterada, devido à exigência que o mercado e a sociedade fazem [...]. Por essa razão, o professor é moldado pelas exigências sociais e institucionais [...]. Assim, a identidade profissional está ligada ao papel que os indivíduos representam, e, no caso, do professor de línguas, ela também está ligada às exigências e adaptações feitas pela profissão (LUNARDI, 2011, p.218).

Dessa maneira, percebemos que essa identidade do professor vai sendo (re)construída devido à sua relação com a sociedade, relação essa que tem como sua marcação principal a diferença, afinal, Silva (2012) nos pontua que identidade e diferença são inseparáveis. O autor ainda nos assevera “podemos dizer que identidade é

uma construção, um processo de produção, instável e inacabado” (SILVA, 2012, p. 96 – 97). Sendo assim, entre a relação de diferença existente entre o pensamento tido pelo docente acerca de sua profissão e de todos os passos que ele dá e o caminho por ele trilhado para oferecer a sociedade seu melhor e, o juízo que essa sociedade faz dele, pensando muitas vezes que ele não passa de um ser que traz consigo um dom, uma aptidão ou uma vocação inatas, como dissemos anteriormente, é que essa nova identidade profissional vai sendo moldada, transformada, repensada e vai ganhando significado na vida e no cotidiano do professor.

Finalizo essa seção com as palavras de Bohn (2005) quando ele nos diz que o ser humano, ou seja, o ser professor, passa a se conhecer a partir da sua diferença com o outro. Assim, esse “novo eu” do profissional é constituído daquilo que os outros não são. Por isso, é de grande valor a tensão que é criada entre o pensamento do professor, como profissional, e o da sociedade, que por sua vez o vê como um ser vocacionado, daí, é com essa diferença que teremos a tessitura dessa (re)construção da identidade profissional do professor de LE.

2.6 Revisitando o que foi discorrido ao longo do capítulo

Nesse capítulo, discorreremos acerca do referencial teórico que sustentará as ideias que foram apresentadas e as que estão por vir, nos fornecendo assim, o respaldo teórico necessário para o enriquecimento do trabalho como um todo, bem como para a realização da análise de dados no quarto capítulo.

Voltando nosso olhar ao que foi trabalhado nas seções do segundo capítulo dessa dissertação, evidenciamos a importância da formação contínua na vida do profissional de LE, o qual tem que buscá-la sempre e fazer dela uma ferramenta/mecanismo indispensável e capaz de promover mudanças substanciais em suas práticas docentes. Como afirma Vieira-Abrahão (2006), ao dizer que a formação contínua ou o denominado desenvolvimento do professor de LE pode ser considerado como uma preparação para educar as demandas do mundo que se encontram em constante mudança. Dessa forma, é fundamental que o professor considere sua formação contínua como uma fonte inesgotável de saber, como uma oportunidade constante para o desenvolvimento de suas habilidades, para sua reflexão, pois é a partir delas que suas práticas serão modificadas a fundo, o que trará benefícios não apenas para ele e sua sala

de aula, mas para a sociedade de modo geral, a qual ganhará um professor de LE que busca adequar os conceitos aprendidos, as leituras realizadas e as discussões que vivenciou para seu cotidiano, aprimorando assim sua práxis e a compreensão da língua alvo de seus alunos.

Na sequência, abordamos a questão (re)significação identitária do professor de LE, a qual ganha amplo significado à medida que o docente busca se especializar, ampliar seus conhecimentos, destarte, segundo Mastrella-de-Andrade e Norton (2011), a identidade profissional do docente é construída e reproduzida e ganha sentido, ante as interações que fazemos em nosso cotidiano e “no papel em que os professores enquanto indivíduos representam” (LUNARDI, 2011, p. 217).

Posteriormente, abordamos as questões concernentes à formação contínua oferecida pela SEEDF aos professores e os desdobramentos dessa formação à vida acadêmica e docente do professor de LE. Também discutimos sobre o que diz o regimento interno da SEEDF, assim como o que rege a formação contínua nas diretrizes pedagógicas da mesma secretaria e contrastamos com o que realmente acontece na prática.

Por fim, versamos acerca do modo pelo qual o professor de LE é visto pelo senso comum, ou seja, como um ser vocacionado, como aquele que tem sua profissão devido ao dom que recebeu e a desempenha apenas por amor, e, não como um profissional que estudou e continua a buscar por melhorias significativas em sua carreira, com vistas a melhorar seus saberes e o ensino de línguas como um todo, afinal, segundo Celani (2010), o ensino de línguas no Brasil deve ser melhorado, pois está nas mãos de profissionais desqualificados em grande parte do país.

Após revisitarmos algumas das teorizações acerca da (trans)formação contínua do professor, e, das modificações que ela pode trazer para sua identidade, lancemos o nosso olhar para a metodologia de pesquisa.

CAPÍTULO III

O FIRMAMENTO DE NOSSA PESQUISA

METODOLOGIA DE PESQUISA



Figura 6: Firmamento da pesquisa¹⁹

“A educação é a resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é homem. O homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela”

(FREIRE, 1979 p. 14)

3.1 Introdução à pesquisa qualitativa

Tendo em vista o que foi mencionado *a priori*, acerca dos três construtos que a presente pesquisa visa investigar, sendo eles: Formação Contínua, o Professor Reflexivo e a (re)significação de sua Identidade, elegemos como metodologia a pesquisa qualitativa, a qual é em si mesma, um campo de investigação, pois ela atravessa disciplinas, campos e temas (DENZIN e LINCOLN, 2006). Assim, escolhemos a pesquisa qualitativa, por se tratar de um campo vasto e repleto de possibilidades, no qual seus agentes não são vistos apenas como “mais um participante ou respondente” e sim um ser com uma história de vida, que pode ser visto por vários prismas e

¹⁹ Figura 6: Firmamento da pesquisa. Disponível em: <http://ciajr.blogspot.com.br/2012/09/o-alicerce-de-um-empreendimento_26.html>. Acesso em 04 de março de 2014.

interpretado das mais diversas formas. Quer dizer, a investigação qualitativa, segundo Gergen e Gergen (2006), se caracteriza como uma das mais ricas e compensadoras explorações disponíveis na ciência social contemporânea, pois tal campo, ainda na percepção dos teóricos, está repleto de entusiasmo, criatividade e ação, fazendo da pesquisa qualitativa aquela que pode ser construída, recriada e analisada dentro das múltiplas ações e interações dos sujeitos enquanto participantes.

De acordo com as teorias apresentadas, segundo os autores Denzin & Lincoln (2006) e também Gergen e Gergen (2006), é que podemos nos inclinar às palavras de Chizotti (2006, p. 28), as quais corroboram aquilo que fora posto pelos teóricos supra mencionados, ao nos dizer que a pesquisa qualitativa:

[...] recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZOTTI, 2006, p.28).

O autor também nos diz que esse termo “qualitativo”, além de implicar uma partilha profunda com as pessoas, os fatos, e, não obstante, o local no qual a pesquisa acontecerá, só passa a ter significados visíveis e verossímeis a partir do momento em que o pesquisador dá a eles uma atenção sensível, meticulosa. Chizotti (2006), também nos diz que a pesquisa qualitativa não possui um padrão único, uma vez que ela permite trabalhar os aspectos fluidos, assim como com os contraditórios do palco e dos atores sociais.

Como essa pesquisa tem por objetivo discorrer acerca de duas sub-áreas da Linguística Aplicada, sendo elas formação de professores e identidades no ensino de línguas, como afirmado no início dessa seção, a pesquisa qualitativa [...] por se tratar de um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação a outra [...] (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 20), e, por não fazer parte de uma única disciplina, podendo por sua vez ser definida como aquela que pode ser empregada a várias, além de se tratar de uma pesquisa interdisciplinar, transdisciplinar, ou até mesmo uma série de coisas ao mesmo tempo como pontua Nelson (1992), podemos por fim dizer, que de acordo com o autor a pesquisa qualitativa traz consigo um foco “multiparadigmático”.

Por fim, podemos citar Bogdan e Biklen (1982 *apud* BARROS 2013, p.38), quando nos dizem que na pesquisa qualitativa os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos, o que não implica por isso a inexistência de um quadro teórico que oriente a geração e a análise dos dados. A pesquisa qualitativa pode ser comparada a um funil, de forma que no início o foco de pesquisa parece bastante amplo, mas à medida que se dá o desenvolvimento ele se torna mais concentrado, mais preciso. Com vistas a buscar tal precisão, avancemos.

3.2 A coleta de dados e os instrumentos utilizados

Tendo visitado as teorias que compõem as metodologias de pesquisa qualitativa e etnográfica, lancemos nosso olhar aos instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados nesta pesquisa, sendo eles: os questionários, as entrevistas, e, por fim as notas de campo. Nas seções seguintes, trataremos de cada um deles separadamente com o objetivo de fazer melhores explicações acerca de cada um dos instrumentos utilizados, bem como esclarecermos o porquê de cada escolha.

3.2.1 Os questionários

Para a realização dessa pesquisa, foram aplicados aos participantes dois questionários semiestruturados conforme a seguinte ordem: o primeiro foi aplicado na primeira semana de curso e o segundo, por sua vez, na quarta semana²⁰. Segundo Rosa e Arnoldi (2006), os referidos questionários devem ser formulados de modo que os sujeitos envolvidos possam expor seus pensamentos, verbalizar suas ideias, e, mais que isso, eles também são feitos com o propósito de que os participantes possam realizar suas próprias reflexões no que se refere ao tema/assunto que lhes foi questionado. Tais questionários também foram aplicados com o intuito de analisar mais de perto as “vozes” dos participantes, bem como contrapor seus discursos àquilo que nos dizem as teorias trabalhadas/abortadas pelo aporte teórico da pesquisa. Afinal, de acordo com as

²⁰ Tendo em vista que o curso teve uma duração de seis semanas, dividimos a aplicação dos questionários e a realização da entrevista em três partes, de modo a verificar a evolução de cada um dos participantes no tocante professor reflexivo, (trans)formação contínua e (re)construção identitária dos profissionais.

autoras supramencionadas, esse tipo de questionário possibilita que o pesquisador obtenha respostas confiáveis e amplas.

O primeiro questionário ou *Questionário Semiestruturado I*²¹ foi aplicado logo na primeira semana. Tinha como meta conhecer um pouco mais da vida acadêmico-profissional de cada um dos participantes, fazendo, de modo geral, uma sondagem acerca das expectativas de cada um para com o curso, a importância de fazê-lo, o porquê de se realizar um curso no exterior, dentre outras. Por outro lado, vale ressaltar que boa parte das informações fornecidas pelos participantes no primeiro questionário também foram utilizadas para a tessitura dos itens 3.5 e 3.5.2 (que virão na sequência), como segue abaixo:

1. De que estado e cidade do Brasil você é?
2. Qual é a sua idade?
3. Há quanto tempo você leciona?
4. Por que você se inscreveu neste curso? Quais suas perspectivas em relação a ele?
5. Como você descreveria sua competência em inglês hoje?
6. Qual a importância da língua inglesa para você?
7. O que você gostaria de ter nas aulas neste curso?
8. O que você não gostaria de ter nas aulas neste curso?
9. Em sua opinião, qual a importância de realizar um curso de aperfeiçoamento no exterior?

Já o segundo questionário ou *Questionário Semiestruturado II*²², o qual foi aplicado na quarta semana do curso, também era composto por nove perguntas, as quais tinham, por sua vez, o objetivo de verificar de que modo a formação contínua estava presente na vida desses profissionais; como eles a viam; qual era a compreensão deles quanto ao almejado professor reflexivo e como isso se manifestava no dia a dia deles como profissionais de LE; o que eles entendiam por identidade, e outras. Esse questionário foi essencial para que análises do ponto de vista teórico fossem realizadas, para que pudéssemos realizar um “contraste” daquilo que é dito pelos professores da academia e pesquisadores e como tudo isso é visto através do olhar daquele que está nas

²¹ Vide Apêndice B, p. 116.

²² Vide Apêndice C, p.117.

salas de aula das escolas públicas do Distrito Federal, enfrentando salas de aula lotadas, falta de material didático, e, mais que isso, desinteresse dos alunos para com a LE e do governo, de um modo geral, para com a educação.

Assim temos o segundo questionário:

1. Há quanto tempo você leciona a disciplina LEM – inglês na rede pública?
2. Há quanto tempo você estuda a língua?
3. Já trabalhou na rede particular? Em curso de idiomas ou no ensino regular?
4. Com base na resposta da questão de número 3, qual sua preferência? Por quê?
5. Qual o seu interesse pela formação contínua? De que maneira você está envolvido(a) nela?
6. O que você entende por professor reflexivo? Em sua opinião, quais são as características desse profissional? Você se considera assim?
7. De que maneira, na vida prática da sua profissão, o fato de você ser professor reflexivo se manifesta?
8. O que você entende por “identidade profissional”?
9. De que modo ser um “professor reflexivo” pode/poderia (re)construir sua identidade profissional?

Ainda no tocante ao *Questionário 2*, é importante salientar que assim como nos disseram Rosa e Arnoldi (2006), através das respostas fornecidas, foi realmente possível ouvir a voz desses profissionais que, antes de mais nada, apenas querem mais respeito por parte das autoridades para com as línguas estrangeiras, não apenas a inglesa e que acima de tudo, eles sonham com o ensino público de qualidade. Mas a visão mais aprofundada desse quesito faz parte de uma “outra história” ou outra seção, a qual veremos no próximo capítulo.

3.2.2 As entrevistas

Como mencionado no item 3.3, outro instrumento utilizado na coleta de dados foi a “entrevista semiestruturada” Rosa e Arnoldi (2006, p. 29), a qual segundo Silveira (2002), pode representar a “janela da alma” do participante. Entretanto, a autora enfatiza que é de suma importância que essa se dê em um ambiente agradável e confiável, pois assim, o pesquisador será capaz de obter respostas/dados relevantes. Há também de se observar que, neste momento, o pesquisador deve ser empático e respeitoso, sem se

esquecer de ser flexível. Para termos um aporte teórico mais amplo, o qual terá grande relevância na triangulação dos dados, ou seja, no próximo capítulo, nos apoiaremos novamente nas concepções de alguns autores acerca das entrevistas na pesquisa qualitativa, assim como a maneira mais adequada de elaborá-la/realizá-la, e por conseguinte, obter respostas verdadeiras e objetivas.

Gil (1999) afirma que a entrevista é um dos instrumentos de pesquisa mais utilizados no campo das ciências sociais, e, é nela que o pesquisador se encontra com o participante para a obtenção de coletar dados (através das perguntas formuladas) que tenham grande relevância dentro da pesquisa e que sejam interessantes para ela. Por outro lado, é importante salientar que a *entrevista não se trata apenas de um diálogo ou um bate-papo informal*, mas sim de uma conversa com um objetivo definido, na qual, segundo Rosa e Arnoldi (2006), o entrevistado será levado a falar sobre temas específicos, tratando-se assim, de uma construção de registros (Ênfase adicionada).

As entrevistas foram realizadas no último dia de aula, de modo que os participantes tivessem mais informações para fornecer e ver de que maneira realizar o curso no exterior foi positivo, se foi significativo, dentre outras. Veremos todos esses detalhes concernentes às respostas dadas no capítulo de Análise de dados. Na sequência, temos as perguntas que foram elaboradas para a entrevista ou *Entrevista Semiestruturada*²³

1. Tendo realizado o curso, de que maneira você avalia seu aprimoramento profissional?
2. De que modo você pretende ventilar o conhecimento construído no curso?
3. Que tipo de profissional você se considera neste momento pós-curso no exterior?
4. Quais foram os subsídios oferecidos, nessas seis semanas de curso intensivo, para que você se tornasse, ou aperfeiçoasse seu lado “professor reflexivo”?
5. Tendo respondido anteriormente acerca da identidade do professor, identidade no ensino de línguas e a (re)construção identitária desse profissional, como você vê esses pilares após as aulas dadas, os conteúdos trabalhados e a sua convivência com a língua?
6. Haja vista que um dos critérios do curso é que você desenvolva um projeto em sua escola, quais são seus projetos para essa nova “era profissional” após realizar o curso nos EUA?

²³ Vide Apêndice D, p. 118.

Para finalizarmos essa seção, e apresentarmos mais uma vez a relevância da entrevista semiestruturada para e na pesquisa qualitativa, recorro novamente às palavras de Rosa e Arnoldi (ibidem: 30-31):

As questões nesse caso, deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos [...]. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente. (ROSA & ARNOLDI, 2006, p. 31-31).

3.2.3 As notas de campo

Outro instrumento utilizado na coleta dos dados que compõem a presente pesquisa são as notas de campo. Flick (2009) nos diz que um aspecto relevante da pesquisa qualitativa, a qual atualmente “navega sob a bandeira” da etnografia é a utilização de uma variedade significativa de métodos e dados coletados, e, dentre eles um que têm grande relevância, são as notas de campo, as quais devem ser claramente planejadas, de modo a delimitar o foco do que se pretende investigar e fazer com que o pesquisador, por sua vez, não desvie da proposta inicial de sua pesquisa.

As notas foram tomadas pela pesquisadora ao longo de seis semanas durante o período em que as aulas aconteceram. De fato, elas eram normalmente tomadas de segunda à sexta-feira no intervalo das aulas ou ao término delas. Entretanto, não seguiam um determinado calendário, horário ou programação. Assim, à medida que se notava a necessidade de tomar nota de algo isso era feito.

Segundo Bogdan e Biklen (1998), as notas de campo levam em consideração aquilo que o pesquisador vivencia, vê, escuta e sente ao longo do processo de observação e coleta e, principalmente, de reflexão dos dados. Contudo, *é de suma importância* que ele conte com *notas que sejam detalhadas*, extensas e, acima de tudo, precisas (Ênfase adicionada)²⁴. Por fim, ainda amparados pelas palavras dos autores, temos que lembrar que as notas de campo são constituídas de dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo e está focado na observação de pessoas, ações e diálogos. E o

²⁴Nossa tradução: These fieldnotes are the written account of what the researcher hears, sees, experiences, and thinks in the course of collecting and reflecting on the data (...). The successful outcome of a participant observation study in particular, but other forms of qualitative research as well, relies on detailed, accurate, and extensive fieldnotes.

outro, por sua vez, é reflexivo, ou seja, de acordo com os Bogdan e Biklen (1998, p.121), é aquele que captura mais o cenário onde a observação ocorre, as ideias, pensamentos e valores do pesquisador²⁵. Sem embargo, o pesquisador deverá estar atento para que ambos caminhem de mãos dadas, pois dessa maneira, suas notas terão maior confiabilidade e ele terá mais insumo e maior segurança no momento em que for analisar/fazer a triangulação de seus dados.

3.3 Sobre os princípios éticos

Segundo Moura Filho (2000), os chamados princípios éticos, são cada vez mais indispensáveis à pesquisa, e têm sido considerados essenciais ou até mesmo “pré-requisitos” aos pesquisadores nas áreas de ciências sociais que busquem por maior credibilidade. Afinal, nas investigações realizadas na contemporaneidade, integridade física e moral dos participantes são itens de suma importância para a realização de uma pesquisa, pois eles não se tratam apenas de meros respondentes ou objetos de pesquisa como tínhamos outrora, como nos pontua Schüklenk (2005):

Durante boa parte da história da ética na pesquisa, as pessoas que participavam dos experimentos eram chamadas de sujeitos de pesquisa. Atualmente, a denominação corrente é participantes de pesquisa. A justificativa para a mudança está no reconhecimento do papel dessas pessoas nas pesquisas: de sujeitos passivos passaram à condição de agentes ativos. (SCHÜKLENK, 2005, p.33).

Diante do exposto no parágrafo acima, é que houve uma preocupação da pesquisadora em explicar aos participantes acerca de sua pesquisa, como seria a participação de cada um, de que seus nomes seriam mantidos em sigilo e que eles receberiam uma cópia do texto finalizado para ver se havia verossimilhança entre o que fora escrito e aquilo que fora dito por eles anteriormente. Destarte, cada participante recebeu um *Termo de Consentimento*²⁶, autorizando, por livre e espontânea vontade que as informações por eles dadas fossem publicadas nesse estudo e em possíveis artigos, apresentações em congressos e afins.

²⁵Nossa tradução: As our definition suggests, fieldnotes consist of two kinds of materials. The first is descriptive — the concern is to provide a word-picture of the setting, people, actions, and conversations as observed. The other is reflective — the part that captures more of the observer’s frame of mind, ideas, and concerns.

²⁶ Vide Apêndice A, p.115.

3.4 Etapas da pesquisa

A pesquisa desenvolvida neste trabalho foi desenvolvida em três etapas ou fases, as quais serão apresentadas a seguir.

Na primeira fase ou etapa, nos ativemos em formar o arcabouço teórico que sustentaria a pesquisa e daria maior credibilidade a ela. Tais ideias e teorias eram compostas de temas atinentes à Linguística Aplicada, bem como à educação pública no DF, e às questões de interesse para o desenvolvimento do presente trabalho.

Já a segunda etapa foi constituída daquilo que Flick (2006) chama de “Entrando em campo”, como temos abaixo:

O acesso ao campo em estudo é uma questão mais crucial na pesquisa qualitativa do que na quantitativa. O contato buscado pelos cientistas, aqui, ou é mais próximo ou mais intenso, o que, em resumo, pode ser demonstrado em termos dos problemas enfrentados por alguns métodos qualitativos atuais. (FLICK, 2006, p.69).

Nessa etapa, foram aplicados os dois questionários, como mencionado a priori, foram tomadas as notas de campo e, por fim, realizadas as entrevistas.

Por último, mas não menos importante, temos a última fase dessa longa trajetória acadêmica, a qual foi compreendida pela análise dos dados gerados/coletados na etapa anterior, a triangulação deles, bem como o fechamento da pesquisa, como veremos nos capítulos que seguem.

3.5 O contexto e os participantes da pesquisa

Na presente seção, apresentaremos o contexto no qual a pesquisa se deu, de que maneira tal contexto foi propício para o seu acontecimento, quais as potencialidades de termos escolhido tal contexto e, por conseguinte, as fraquezas enfrentadas nele, haja vista que isso será feito com vistas a facilitar uma melhor compreensão do leitor, bem como a ideia de guiá-lo ao longo da leitura. Na sequência, apresentaremos os sujeitos/participantes que contribuirão para que a pesquisa acontecesse. Não obstante, falaremos a respeito deles, por que decidiram participar do programa no exterior, quem são e o que fazem, o que pensam da profissão que exercem, e outros. Lançamos agora nossos olhares às seções que seguem, nas quais teremos as respostas para essas e outras perguntas. São nessas seções que os participantes e o contexto ganharão amplo

significado, e, por sua vez, passarão de contexto e participantes a seres e lugar com nomes, tornando-se assim mais reais, mais humanos e mais concretos.

3.5.1 Sobre o contexto

Como dissemos no capítulo introdutório, a pesquisa se deu na Universidade Drexel, a qual fica localizada na Filadélfia, no estado da Pensilvânia nos Estados Unidos da América. A “*Drexel University*”²⁷, uma universidade americana fundada em 1891, conta hoje com uma estrutura moderna, um corpo docente com mestres e doutores, *campi* modernos e conta atualmente com um amplo centro de línguas, o qual tem chamado a atenção de inúmeros estudantes estrangeiros, os quais poderão estudar a língua alvo e concluir seus cursos em até sete meses, dependendo de seus rendimentos e interesse, podendo ter aulas diariamente, quatro, três ou duas vezes por semana. Após fazermos um breve apanhado acerca da universidade, adentremos no curso que foi oferecido por ela aos professores de língua inglesa do Brasil.

Em janeiro de 2013, vinte e quatro professores brasileiros de língua estrangeira moderna inglês (doravante LEM-inglês) foram selecionados – após processo seletivo nacional – para realizarem um curso de “Metodologia no Ensino de Língua Inglesa” no período compreendido por seis semanas na universidade supracitada. Entretanto, é de suma importância lembrar que por se tratar de um grupo composto por vinte e quatro pessoas e com o intuito de potencializar a participação dos professores-alunos, os coordenadores do curso fizeram uma divisão de turmas, assim, cada turma ficou com doze componentes. Como dito no início da pesquisa, dos vinte e quatro participantes, sete eram do Distrito Federal, e, apenas três deles aceitaram fazer parte desse estudo.

No que tange à programação e à carga horária do curso, temos os seguintes dados: foram dadas cento noventa horas/aula, incluindo palestras, observações de aulas e passeios culturais guiados. Para deixar mais claro, observemos a tabela abaixo:

Tabela 2 – Programação e carga horária

<u>Atividade desenvolvida</u>	<u>Carga horária</u>
Orientação e turismo	9h

²⁷ Mais informações em: <<http://www.drexel.edu/about/history/>>. Acesso em 04 de março de 2013.

Pesquisa-ação (aula)	36h
Metodologia (aula)	36h
Pronúncia e apresentação (aula)	18h
Fala interativa e treino auditivo (aula)	18h
Cultura americana (aula)	36h
Observações de aulas	8h
Encontros na faculdade	3h
Passeios e turismo pela Filadélfia	20h
Recepções	5h
Total:	190 horas/aula

Fonte: Aatoria da pesquisadora

Ao longo de todo o curso, os participantes tinham aulas de segunda à sexta-feira, das oito da manhã às quatro da tarde, com pausa de uma hora para o almoço. Os professores de cada disciplina tinham, por sua vez, autonomia de decidir com suas respectivas turmas quais seriam os procedimentos utilizados para suas avaliações, dentre eles: leituras diárias para discussões em sala, diários de bordo, apresentações individuais e coletivas, tarefas de casa e de sala, vídeos caseiros mostrando a produção oral e de leitura de cada aluno, e, por fim, o desenvolvimento de um projeto individual que seria possivelmente aplicado na escola que cada um desempenhava suas respectivas funções. Esse projeto foi abordado pela coordenadora do curso, e, logo no primeiro dia de aula, ela deu uma palestra explicando de que maneira tal projeto deveria ser desenvolvido, como seria apresentado à comunidade escolar, e demais detalhes. Dessa maneira, em ritmo acelerado na *Drexel University*, os professores-alunos trabalharam arduamente do dia 14 de janeiro à 23 de fevereiro de 2013, buscando dar o seu melhor e aproveitar tanto o que era oferecido pelo meio acadêmico quanto pelos locais, enriquecendo assim seus léxicos, melhorando suas partes gramaticais, semânticas, fonéticas, sintáticas, ou seja, a língua inglesa como um todo e também ampliando suas “bagagens culturais”.

3.5.2 Um pouco mais das disciplinas estudadas

Como mencionado na seção anterior, ao longo das cento e noventa horas de curso, tivemos cinco disciplinas. Destarte, na presente seção, detalharemos a ementa de cada uma delas²⁸, para oferecermos aos leitores a possibilidade de entender melhor o que foi trabalhado e como tal trabalho se deu.

Disciplina: Metodologia no ensino de língua inglesa

Carga horária: 36h

Descrição do curso: O curso foi desenvolvido para ajudar os professores de língua inglesa a serem mais eficientes na língua. O curso proporcionará a você a possibilidade de aprender acerca de novas teorias e métodos inovadores no ensino da língua estrangeira. Juntamente com as teorias e métodos, serão oferecidas atividades que lhe darão a oportunidade de praticar suas habilidades no ensino de línguas.

Objetivos do curso: Analisar as teorias e a prática de aquisição de língua; elaborar planos de aula nas eficazes; aplicar novas tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas; incorporar uma variedade ampla de materiais e novos recursos no ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Leituras Obrigatórias: UR, PENNY. *A Course in English Language Teaching*. Cambridge University Press, 2012.

Disciplina: Pesquisa-ação

Carga horária: 36

Descrição do curso: A pesquisa-ação é um componente essencial para a prática reflexiva e para a avaliação de aprendizagem do profissional de línguas, em um compromisso ético no que tange o aperfeiçoamento da melhoria dos valores educacionais. Assim, este curso tem a intenção de oferecer aos alunos a participação e o engajamento em práticas reflexivas concretas, de modo a fazer deles pesquisadores dentro de seus próprios locais de trabalho.

Objetivos do curso: Aprender sobre o estado da arte da pesquisa-ação; desenvolver um ciclo de pesquisa, de ação, de observação e reflexão; engajar-se em reflexões críticas com vistas a melhorar e modificar os diversos aspectos de suas práticas pedagógicas e de entendê-las.

²⁸ Os dados fornecidos fazem parte dos documentos entregues aos alunos pela coordenadora do programa. Colocamos aqui a tradução do original recebido.

Leituras Obrigatórias: MILLS, G. E. **Action Research: A guide for the teacher researcher.** (4th edition). Boston: Pearson.

Disciplina: Cultura Americana

Carga horária: 36h

Descrição do curso: Este curso focará nas questões relativas aos valores culturais, tais quais: o individualismo, igualdade e a resiliência de cada cidadão e o impacto de cada uma dessas características nos estilos de comunicação e tópicos que geram várias discussões, tais quais a política americana e a vida social dos americanos.

Objetivos do curso: Oferecer aos alunos, por meio das leituras e das aulas informações importantes sobre a cultura americana e suas implicações para as atitudes que poderão ser vistas e vividas no dia a dia de cada um enquanto estiverem nos EUA.

Leituras Obrigatórias: American Ways

Disciplina: Pronúncia e apresentação

Carga horária: 18h

Descrição do curso: Os alunos praticarão as habilidades de pronúncia participando ativamente em interações de fala e ao responderem apropriadamente ao que lhes for proposto, focando nas questões concernentes ao vocabulário, pronúncia, entonação e funções gramaticais.

Objetivos do curso: Utilizar entonação e pausa na fala para melhorar o diálogo e manter o interesse do quórum; usar as sílabas tônicas adequadamente; usar ampla estrutura gramatical tais quais condicionais, voz passiva, orações, etc.

Leituras Obrigatórias: GRANT, L. **Well Said: Advanced English Pronunciation.** 3rd Edition. Cengage Learning.

Disciplina: Fala interativa e treino auditivo

Carga horária: 18h

Descrição do curso: Este curso foi desenvolvido para melhorar as habilidades de fala e audição dos participantes fazendo uso da linguagem autêntica do ambiente da Filadélfia. A metodologia educacional utilizada, também propiciará modelos utilizados pela mídia, ensino/aprendizagem experimental, assim como os testes desenvolvidos em sala.

Objetivos do curso: Analisar e refletir como discursos específicos e atos de fala são conquistados e atingidos na língua alvo; refletir sobre os valores culturais que podem

embasar os comportamentos comunicativos na língua utilizada pela comunidade; melhorar a velocidade da fala, a fluência e a precisão em conversas formais e informais.

Leituras Obrigatórias: Apostilas entregues pela professora.

3.5.3 Sobre os participantes

Quanto aos participantes dessa pesquisa, como dissemos *a priori*, tratam-se de três professores de LEM-inglês de Escolas Públicas e Centros Interescolares de línguas - CILs²⁹ também públicos do Distrito Federal, que fizeram o processo seletivo, foram aprovados e receberam bolsas de estudo subsidiadas pelas CAPES em parceria com a Embaixada dos EUA para realizarem o curso na *Drexel University*. Outro detalhe que não poderia deixar de ser mencionado é o de que para participar do programa era necessário ser professor da rede pública de ensino, concursado e fazer parte do quadro de efetivos, tendo concluído a fase de estágio probatório.

Para visualizarmos de maneira mais clara quem são os participantes da pesquisa, fazemos a apresentação deles por meio da tabela que segue:

Tabela 3 – Conhecendo os participantes³⁰

Participantes	Idade	Experiência docente (anos)	Tempo que estuda a língua (anos)	Tempo que leciona na rede pública (anos)	Formação contínua
<u>Carolina</u>	33	15	20	10	Atualmente, fazendo cursos oferecidos pela SEEDF, mas também sou pós-graduada.
<u>Bernardo</u>	39	13	24	13	Fazendo cursos oferecidos pela SEEDF.

²⁹ Segundo Mesquita (2014), a capital brasileira conta com oito Centros Interescolares de Línguas – CIL, inaugurados entre 1975 e 1998, dois localizados em Brasília e os demais em outras regiões administrativas: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Sobradinho e Taguatinga. Os CILs trabalham exclusivamente cinco línguas estrangeiras: alemão, espanhol, francês, inglês e japonês. Cada centro oferece no mínimo três delas e no máximo quatro.

³⁰ Utilizaremos nessa pesquisa pseudônimos escolhidos pela pesquisadora, de modo a resguardar a identidade de cada um dos participantes.

Alessandra	35	12	20	12	Fazendo cursos oferecidos pela SEEDF.
-------------------	----	----	----	----	---------------------------------------

Fonte: A autoria da pesquisadora

Vale ressaltar que todos os participantes já atuaram como docentes na rede particular de ensino.

Após sabermos um pouco mais a respeito daqueles que também contribuíram para que essa pesquisa pudesse acontecer, a partir de agora ampliaremos nosso “campo de visão e investigação” para analisar mais de perto o que fora dito por cada um dos participantes e contrastarmos suas respostas às teorias apresentadas pelos teóricos e estudiosos da grande área da LA, com vistas a fazer contribuições significativas para ela, assim como para os professores de língua estrangeira, os quais, segundo Alvarez (2010), têm que buscar por novos conhecimentos *incessantemente, para enfrentarem as novas exigências do mundo globalizado* (Ênfase adicionada).

3.6 Triangulação dos dados e resultados esperados

Conforme apresentamos na seção 3.3, intitulada “A coleta de dados e os instrumentos utilizados”, e nas subseções concernentes aos referidos instrumentos (os questionários semi-estruturados, as entrevistas e as notas de campo), esperamos que eles possam nos oferecer os dados e o aporte necessário para que o corpus gerado possa ser triangulado de maneira coerente e positiva, pois segundo Flick (2009), essa triangulação de dados é palavra chave na pesquisa qualitativa. Vale ressaltar que os dados coletados serão triangulados a partir das respostas fornecidas pelas participantes em contraposição às teorias que embasam essa pesquisa, bem como com as notas da pesquisadora e suas reflexões ante o que fora dito por participantes e teóricos. Com isso em mente, almejamos fornecer aos leitores deste estudo respostas às perguntas de pesquisa que foram lançadas logo em seu capítulo introdutório, bem como alcançarmos os objetivos, lá pontuados e ainda, trazermos possíveis soluções às inquietações que apareceram ao longo desse percurso investigativo.

Por outro lado, é importante realçar que mesmo com um arcabouço teórico significativo, riqueza de detalhes nos dados coletados, empenho dos participantes em responderem aos questionários e avidez daquela que buscou triangular os dados e

fornecer aos leitores uma pesquisa com solidez nos argumentos apresentados, há de se ter em mente que os estudos/pesquisas trazem consigo certas limitações, que podem ser minimizadas a cada nova leitura e pesquisa realizada na área.

3.7 Retomando o capítulo

No capítulo metodológico de nossa pesquisa, almejamos apresentar ao leitor a metodologia de pesquisa escolhida e seus desdobramentos. Optamos por nos debruçarmos sobre a Pesquisa Qualitativa, pois de acordo com Moura Filho (2000), a pesquisa qualitativa é aquela que nos oferece maior ênfase à natureza da realidade socialmente construída. Ela também tem a capacidade de oferecer ao pesquisador e ao pesquisado uma relação de mais intimidade e proximidade, assumindo de acordo com o autor, uma realidade dinâmica.

Após apresentarmos a metodologia que fora escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, pontuamos as questões atinentes à coleta de dados e instrumentos utilizados. Nesse momento, optamos por detalhar cada um deles, com o intento de facilitar a compreensão do leitor e elencar as especificidades de cada um. Logo em seguida, falamos sobre a importância dos princípios éticos dentro de uma pesquisa acadêmica, pois assim, os participantes serão resguardados e respeitados ao longo de todo o processo.

De modo a deixar o capítulo metodológico mais estruturado, também apresentamos em uma de suas seções as “Etapas da Pesquisa”, com o objetivo de guiar aqueles que a liam para saberem de fato a ordem em que as situações aconteceriam e de que modo isso se daria.

Visando uma compreensão mais abrangente do leitor sobre o contexto e os participantes da pesquisa, apresentamos o contexto de forma detalhada (para que os detalhes levassem os leitores dessa pesquisa a abrirem sua imaginação e adentrarem a universidade onde os dados foram coletados), assim como os participantes, que passaram a ter nomes e informações mais concretas.

Para concluirmos, o último ponto abordado foi o de triangulação dos dados e resultados esperados, no qual falamos da importância da triangulação na pesquisa qualitativa e das possíveis limitações que uma pesquisa pode trazer consigo. Entretanto,

é essencial que o pesquisador mantenha seus pés no chão e seja firme, de modo a continuar com aquilo que se propôs a realizar anteriormente.

CAPÍTULO IV

UM OLHAR MAIS REFINADO TAMBÉM CAI BEM

ANÁLISE DE DADOS



Figura 7: Um olhar mais refinado³¹

“A questão do compromisso do profissional com a sociedade nos coloca alguns pontos que devem ser analisados. Algumas reflexões das quais não podemos fugir (...). O compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. De fato, ao nos aproximarmos da natureza do ser que é capaz de se comprometer, estaremos nos aproximando da essência do ato comprometido. A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir.”

(FREIRE, 1979 p. 07)

4.1 Análise de dados – algumas considerações

Dedicaremos este capítulo à análise dos dados que foram coletados durante toda a trajetória dedicada ao desenvolvimento da pesquisa. Assim sendo, apresentaremos de maneira mais ampla os nossos participantes e suas inquietações, as respostas por eles fornecidas nos dois questionários aplicados, o resultado das entrevistas realizadas, a

³¹ Figura 7: Um olhar mais refinado. Disponível em: <<http://saladeimprensastartcom.com/solucoes-integradas/monitoramento-e-analise/>>. Acesso em 25 de junho de 2014.

postura da pesquisadora ante as observações e análises feitas, o que dizem os teóricos e estudiosos de Linguística Aplicada acerca das colocações por eles feitas e finalmente, possíveis questionamentos e possibilidades sobre o ensino de LE que temos e como gostaríamos que fosse.

Ao analisarmos tais dados, temos que ter em mente o que fora pontuado por Fetterman (1998) acerca da importância das análises, pois, de acordo com o autor, os resultados obtidos pelo pesquisador terão o poder de beneficiar a ele e a sociedade como um todo, pois ambos colherão *frutos saborosos da pesquisa desenvolvida* (Ênfase adicionada). Ainda de acordo com Fetterman (1998), é essencial que o pesquisador volte seu olhar para os detalhes do que fora coletado e tenha habilidades linguísticas para revelar em sua tessitura, que pequenos detalhes e fragmentos podem ser muito mais significativos e expressivos que se pode imaginar.

Além disso, retomaremos aqui os objetivos traçados no início do estudo e apresentaremos novamente as perguntas norteadoras lançadas anteriormente (no item 1.2.6 Objetivos e perguntas de pesquisa ou o que queremos e como faremos para tal?) para buscarmos com mais clareza alcançá-los e respondê-las, além de com isso, não perdermos o foco do que fora proposto no primeiro capítulo, como segue:

Objetivos:

- Analisar de que maneira três professores participantes do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês (PDPI), promovido pela *Drexel University*, avaliam seu aprimoramento profissional e como pretendem divulgar e colocar em prática o conhecimento construído no curso.
- Verificar se, na perspectiva dos participantes, foram oferecidos subsídios durante o curso para que esses profissionais se tornassem ou aperfeiçoassem seu lado professor reflexivo e como ser um professor reflexivo pode ou poderia (re)construir a identidade profissional desses professores.
- No que tange o aperfeiçoamento profissional, investigar as vantagens e desvantagens de se buscar a formação contínua no exterior.

Perguntas de pesquisa:

→ Como os participantes da pesquisa avaliam seu aprimoramento profissional e como pretendem divulgar e colocar em prática o conhecimento construído no curso oferecido na *Drexel University*?

→ De que maneira a realização do curso de formação contínua para professores de inglês realizado nos EUA pôde contribuir para a formação reflexiva, assim como para a (re)construção identitária desses professores?

→ No que se refere ao aperfeiçoamento profissional, quais as vantagens e desvantagens de se buscar a formação contínua no exterior?

Na sequência, apresentaremos os demais itens concernentes à triangulação dos dados que foram gerados, como aqueles que pontuamos logo no início do capítulo, tais quais: focar um pouco mais na apresentação dos participantes, apresentar as respostas dadas por eles aos questionários, explorar as entrevistas, buscando assim, alcançar os objetivos previamente apresentados, bem como responder plausivelmente às perguntas que norteiam essa pesquisa.

4.2 Delineando o perfil de cada participante

A partir de agora, voltaremos nossos olhares àqueles que aceitaram fazer parte desse estudo. Lima Junior (2013, p. 47) nos afirma que “os participantes não devem, em hipótese alguma ser utilizados como meros objetos de investigação”. Por coadunar completamente com a ideia do autor e, mais que isso, certa de que os participantes merecem atenção especial tanto durante o processo de investigação de uma pesquisa quanto na fase posterior a ela, é que selecionamos uma das seções deste estudo para os apresentarmos aos leitores e ainda darmos mais luz a esses profissionais de LE que buscam por melhorias no ensino da língua alvo. Sendo assim, façamos as devidas apresentações:

Carolina: É professora de inglês da rede pública do DF desde 2004 e leciona no ensino regular. Nascida e criada em Brasília, tem 33 anos e estuda a língua inglesa desde os 13 anos. É graduada em Letras português/inglês e respectivas literaturas por uma renomada universidade privada do Distrito Federal, é especialista em Linguística aplicada e obteve seu título em uma extinta faculdade privada do DF. Já trabalhou na

rede privada por 5 anos, entretanto, optou pela rede pública devido à estabilidade financeira que ela oferece. Procura estar sempre em busca de novos conhecimentos na sua área, por isso busca os cursos oferecidos pela SEEDF/EAPE e também faz leituras frequentes de artigos e estudos realizados na área de LE. Considera-se uma profissional qualificada, mas diz que é sempre bom “se reciclar”.

Bernardo: Bernardo é natural de Ilhéus no estado da Bahia e reside no DF há 16 anos. Deixou sua cidade natal em busca de melhores opções profissionais. Tem 39 anos e há 24 estuda a língua inglesa. Dos 24 anos dedicados ao estudo da língua, dois deles se deram nos EUA, pois ele fez parte de seu ensino médio lá. Bernardo é graduado em Letras português/inglês pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Iniciou sua especialização em docência no ensino superior em uma faculdade privada do DF, entretanto, não a finalizou e diz que precisa dar continuidade à sua vida acadêmica com urgência. Segundo ele, buscar novos cursos em sua área e realizar leituras nela faz toda diferença ao profissional. Ele também já trabalhou na rede privada, mas há 14 anos leciona no CIL 1 (como dissemos anteriormente, trata-se de um Centro de línguas público) e diz que lá é um excelente local de trabalho aos professores de LEM – inglês, pois as turmas são reduzidas com no máximo 20 alunos, e as aulas são ministradas na língua alvo, o que oferece ao professor a possibilidade de praticar o idioma diariamente. Além disso, o professor nos informou que cada uma das salas dos CILs é equipada com aparelho de som, televisão, DVD e projetor e assim, há a possibilidade de usar mais recursos tecnológicos nas aulas.

Alessandra: Nascida e criada em Brasília, Alessandra, professora de inglês de 35 anos diz amar sua profissão. Ela estuda a língua desde os 15 anos e desde então nunca parou. É graduada em Letras português/inglês e respectivas literaturas por uma renomada universidade privada do DF. Alessandra diz que no momento está disposta a dar continuidade aos estudos, e pretende buscar um curso de especialização ou tentar ir direto ao mestrado. De acordo com ela, não faz sentido não buscar se especializar cada vez mais. Embora tenha participado de vários cursos oferecidos pela EAPE, pretende dar uma guinada em sua vida profissional e acadêmica. Ela também faz parte do quadro de professores efetivos da SEEDF e atualmente também trabalha em um dos CILs, e atua na unidade de Ceilândia. Segundo ela, é um excelente local para se trabalhar com a LE, pois lá os professores contam com o apoio da equipe pedagógica e possuem recursos tecnológicos para aprimorarem suas aulas e ainda estimularem o desejo dos

alunos em aprender a língua. Entretanto, no ano de 2013, Alessandra não estava lecionando e sim, fazendo parte da coordenação pedagógica de sua escola.

Tendo conhecido um pouco mais sobre cada um dos participantes, notamos que eles possuem ampla experiência no ensino de línguas, seja na rede particular de ensino, seja na rede pública. Podemos também dizer que todos iniciaram seus estudos na língua alvo quando adolescentes e continuam na busca pelo aperfeiçoamento dela desde então. Um fator de grande relevância é que os professores/participantes se encontram inseridos na formação contínua de alguma maneira e afirmam que ela é um mecanismo indispensável à carreira do profissional de LE. Outro ponto levantado pelos participantes que atuam nos CILs é que eles têm acesso aos recursos tecnológicos/multimeios (projeto, TV, DVD, etc.) em suas salas de aula, e isso faz com que suas aulas possam ser “inovadas” e que o uso de tais recursos os ajudam a motivar seus alunos no ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Dessa maneira, fica claro que quanto mais recursos o professor tiver, ele poderá preparar suas aulas com mais qualidade, levando para dentro de sua sala além do mundo globalizado, novas perspectivas no ensino-aprendizagem de LE, ter novas experiências e refletir acerca dessa nova maneira de ensinar línguas e aprendendo assim, a lidar com as novas exigências feitas pela contemporaneidade na área/mercado do ensino de línguas.

4.3 Hora de detalhar os questionários e analisar as respostas dos participantes

Na presente seção, nos dedicaremos a apresentar e analisar as respostas dadas pelos participantes aos questionários 1 e 2. Entretanto, achamos por bem dividi-los em duas subseções, pois como dito anteriormente no capítulo 3 na seção 3.3.1, cada um deles foi aplicado em momentos diferentes, com o objetivo de sincronizá-los à situação vivida pelos participantes. Sendo que no primeiro queríamos verificar o que eles pretendiam aprender no contexto de um curso no exterior, há quanto tempo lecionavam, o porquê de se inscreverem em um programa como aquele, suas expectativas para com o curso, dentre outros. O segundo por sua vez, versava acerca das compreensões que eles tinham sobre identidade, professor reflexivo, da importância em formar-se continuamente, e quais fomentos o curso havia proporcionado a cada um até o momento da aplicação do questionário.

Dessa maneira, avancemos para as seções e desvendemos os segredos que os questionários nos trouxeram.

4.3.1 O primeiro questionário e suas peculiaridades

Apenas para lembrarmos o que fora dito, o primeiro questionário foi aplicado logo no primeiro dia de aula. Ele era composto por nove perguntas, que visavam conhecer um pouco mais da trajetória acadêmica, profissional e pessoal de cada um dos participantes, para assim, conhecê-los um pouco mais e melhor. Tendo em vista que algumas das respostas fornecidas pelos participantes no primeiro questionário já foram colocadas como informações a respeito de cada um na seção anterior, enfocaremos, na sequência, apenas naquelas que não foram outrora abordadas.

Posto isso, analisemos de perto as respostas fornecidas e nos deleitemos com a possibilidade de revivermos o primeiro dia de aula na *Drexel University*. Singremos por esse universo de possibilidades.

Baseados na questão “Por que você se inscreveu nesse programa e quais são suas perspectivas em relação a eles?” obtivemos as respostas que seguem:

1. **Carolina:** Realizei minha inscrição, pois acredito que o curso me ajudará a aprimorar meus conhecimentos linguísticos e também a fazer uso das novas tecnologias em sala.
2. **Bernardo:** Para ter acesso ao uso de novas tecnologias e metodologias de ensino a fim de melhorar o auto-desempenho em sala de aula.
3. **Alessandra:** Aprimorar meus conhecimentos linguísticos e conhecer novas metodologias de ensino da língua inglesa.

Ao observarmos tais respostas (excertos 1, 2 e 3), notamos que os três participantes (professores de LE) buscaram participar do programa com a finalidade de melhorar os conhecimentos e as metodologias utilizadas outrora em suas aulas, o que Monteiro (2011) classifica como sendo uma perspectiva crítica. Para a autora,

Olhar para o passado [...], reconhecer alguns aspectos bem sucedidos e outros problemáticos, certamente é fundamental para que consigamos achar caminhos mais eficazes para a formação de professores no contexto atual. (MONTEIRO, 2011, p.17).

Outro fator pontuado por Monteiro (2011) fundamental para a presente análise, cerne o “contexto atual” do ensino de LE. Pois, uma das características apresentadas pelos professores em suas respostas, era a de aprenderem a utilizar as novas tecnologias

em suas aulas, o que nos mostra certa “preocupação” em caminhar ao lado das exigências que o contexto atual de mundo globalizado nos pede, ou seja, de buscarmos estar em constante (trans)formação para podermos estar aptos a atender as necessidades dos nossos alunos, do local em que atuarmos e ainda nos sentirmos cada vez mais preparados e qualificados para atuarmos nos mais diferentes contextos e com as diferentes demandas de estudantes, independentemente de suas classes sociais, conhecimento linguístico, gênero e idade. Por fim, podemos citar Celani (2010) quando nos diz que LE não se aprende com professores despreparados, e sim com aqueles que podem e têm sempre algo a mais a oferecer aos seus alunos, que não se cansam de buscar por novas maneiras, meios e técnicas de se tornarem mais qualificados e têm a consciência de que no ensino de LE há sempre algo novo a se aprender.

Já na questão “Qual a importância da língua inglesa para você?”, obtivemos as seguintes respostas, como nos excertos que seguem:

4. Carolina: Considero a língua essencial para meu trabalho, meus estudos e para viver no mundo globalizado.

5. Bernardo: Foi um grande diferencial para os empregos por que passei. Pessoalmente, é muito bom ter acesso a coisas, pessoas e eventos em língua inglesa.

6. Alessandra: Muito importante como ferramenta de trabalho e também é uma possibilidade de vivenciar novas experiências culturais.

Nos excertos 4, 5 e 6 notamos que os participantes foram muito objetivos e pontuais em suas respostas e, de modo geral, consideram a língua inglesa tanto uma ferramenta de trabalho quanto uma forma de se ter acesso ao globo terrestre, pois ao conhecê-la o cidadão saberá se posicionar nos mais distintos países do planeta Terra. Reforçando essa ideia da importância de ter conhecimento na língua inglesa, temos as palavras de Becker (2011), quando ela nos diz que na contemporaneidade é necessário que as pessoas tenham em mente a importância da mudança de paradigma em relação à língua inglesa, a qual têm sido utilizada mais do que a qualquer outro tempo entre cidadãos das mais diversas nacionalidades, principalmente daqueles que não a têm como língua mãe.

Corroborando com essa ideia, temos Gimenez (2001, p.296) “o inglês não é apenas uma língua internacional, mas a língua da galáxia e, caso o ignoremos, podemos nos sentir como seres de outro planeta”. As palavras das autoras reiteram o que fora

pontuado pelos professores em suas respostas nos excertos acima, ou seja, a importância de termos conhecimento na língua inglesa (doravante LI), a qual além de ser para eles instrumento de trabalho e requerer constante (trans)formação, busca por novos saberes, informações e competências, é também fundamental para a comunicação dos seres humanos mundo afora.

Para finalizarmos, podemos também citar Rajagopalan (2002) quando ele nos diz que a LI se transformou em uma mercadoria intensamente valorizada, principalmente no Brasil, onde tem se tornado um grande negócio pelo fato de ser crescente a cada dia, mês ou ano. Não obstante, saber se comunicar na língua tem se tornado necessário àqueles que pretendem buscar melhores posições sociais ou até mesmo ascensão em suas carreiras. Igualmente, como aponta Phillipson (1992), a LI tem ganhado tanto prestígio nos últimos anos que qualquer cidadão que tenha atingido dado nível de formação acadêmica que não a possua, ainda que de forma razoável, sente-se em grande desvantagem quando se aproxima daqueles que a dominam.

Na sequência, temos a última pergunta advinda do primeiro questionário “Em sua opinião, qual a importância de realizar um curso de aperfeiçoamento no exterior?” e nela, obtivemos as seguintes respostas:

7. Carolina: Muda muito a perspectiva do professor, pois ele tem acesso a bens culturais (expressões idiomáticas, regionalismos, turismo, etc.) que só acontecem quando ele está em contato direto com a língua em um curso de imersão.

8. Bernardo: É uma grande oportunidade de aprender “*in loco*” um pouco mais sobre a cultura da língua alvo; de praticar o idioma de forma dinâmica e mais eficiente; de trocar ideias não só com os colegas da área naquele país, como também com a comunidade local.

9. Alessandra: De grande importância, pois além de aprimorar os conhecimentos linguísticos nos proporciona também a vivência em uma nova cultura.

Dadas as respostas, podemos dizer que, ainda que de maneira geral, a fala dos participantes está pautada na ideia de que a realização de um curso de aperfeiçoamento no exterior traz consigo a possibilidade de praticar o idioma de maneira mais intensa ou até mesmo de praticar a língua “real”. Segundo Siqueira (2010), os cursos de aperfeiçoamento devem criar uma condição de se abordar a língua sob uma ótica menos prescritiva e mais realista, *não apenas aquela “fictícia”* que estamos acostumados a ver nos livros didáticos (Ênfase adicionada).

O autor ainda pontua que em suas pesquisas inúmeros professores afirmam categoricamente que “apesar da importância e da relação íntima com a língua, é muito

difícil ensinar cultura, se, por exemplo, o professor não possui vivência cultural da língua em países nativos” (SIQUEIRA, 2010, p. 36). De fato, embora o enfoque desse trabalho não seja abordar a questão de “língua versus cultura” é inegável que ao abordarmos uma a outra virá automaticamente, pois são intrínsecas e inerentes. Contudo, o que queremos ressaltar é que devido às respostas dadas pelos professores nos excertos acima, ficou claro que ao buscar a realização de um curso no exterior em um país onde a língua inglesa é tida como a língua materna, um dos quesitos que merece destaque por quem o procura é aprender questões concernentes à cultura local ou daquela língua. No que tange ao ensino de cultura, Siqueira (2010) nos diz:

Sendo assim, em linhas gerais, ao falarmos de cultura e ensino de ILI (Inglês como língua internacional), o importante não é mais discutirmos o caráter essencial que esse elemento possui no processo de ensino e aprendizagem de línguas, muito menos quando dele lançar mão. O desafio para o professor contemporâneo de ILI agora é descobrir ‘como’ enxergar cultura como algo intrínseco, inerente ao sistema linguístico que estamos ensinando e dele fazer bom uso o tempo inteiro. Além disso, é crucial que o docente analise criticamente o conteúdo cultural do livro didático que tende a apresentar esses aspectos como pacotes estanques de informação de almanaque e muitas vezes a promover exaltação e o reforço de valores da(s) cultura(s) alvo. (SIQUEIRA, 2010, p.36-37).

Dessa maneira, nota-se que é importante que o professor de LE saiba que a língua traz consigo uma cultura, e uma só existe devido a outra. Assim, não cabe a esse profissional ensiná-las como se elas se tratassem de “produtos” distintos e sim, como nos diz Siqueira (2010), cabe ao professor fomentar o desenvolvimento de uma competência intercultural que motive tanto a ele quanto aos seus alunos a compreenderem que língua e cultura estão intimamente ligadas e mais que isso, são indissolúveis.

Entretanto, deixando de “lado” a questão mais apontada pelos participantes, que foi a da possibilidade de se aprender mais sobre a cultura dessa língua, um fator muito importante levantado pelo participante Bernardo, diz respeito a prática da língua alvo, quando ele coloca em sua resposta a possibilidade “de praticar o idioma de forma dinâmica e mais eficiente. Podemos aqui citar Pazello (2011), pois de acordo com a autora há nos participantes de cursos de imersão a seguinte ideia:

Os professores de inglês em geral, bem como seus alunos, acreditam que quanto mais inglês ouvirem, maior a possibilidade de poderem “sair falando”. Sem dúvida o princípio dos programas de imersão ratifica a noção de que mais intensidade e frequência de oportunidades de uso do

inglês tende a potencializar resultados, mesmo sem garanti-los (PAZELLO, 2011, p.145).

Destarte, é comum ouvirmos de profissionais de LE que haverá apenas sucesso na fala de um professor se esse tiver residido em um país onde a língua alvo (nesse caso a inglesa) é falada, pois só assim sua competência enquanto professor será validada ou legitimada. Entretanto, sabemos bem que isso pode ser avaliado como mais uma das crenças que circundam o ensino/aprendizagem de LE e que isso se dá ainda de acordo com Pazello (2011), devido a certas carências ou lacunas deixadas pela formação inicial do professor. Contudo, a melhor forma para que tais “pré-conceitos” deixem de existir é pela busca incessante por novos paradigmas, novas leituras, novos conhecimentos, ou melhor, na e pela (trans)formação contínua do professor de LE. Gostaríamos de finalizar esse parágrafo com as palavras de Kirkpatrick (2007, *apud* Becker 2011, p.195) “[...] Professores sofisticados, bem treinados, multilingues e culturalmente sensíveis são os que melhor podem ensinar os atuais aprendizes de inglês³²”.

Apresentamos na sequência uma tabela que sintetiza as respostas dadas pelos participantes no primeiro questionário semiestruturado, de modo a lembrarmos o que foi pontuado por eles e nos deixar situados para analisarmos o próximo.

Tabela 4 – Questionário Semiestruturado I

Participante	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3
	Por que se inscreveu no programa?	Qual a importância da LI para você?	Qual a importância de se realizar um curso no exterior?
Carolina	Para fazer uso de novas tecnologias	Essencial para o mundo globalizado	Ter acesso a bens culturais
Bernardo	Aprender novas tecnologias	Ter melhores empregos e acesso ao mundo	Aprender sobre a cultura alvo
Alessandra	Aprender novas tecnologias	Vivenciar novas culturas	Vivenciar uma nova cultura

Fonte: Autoria da pesquisadora

³² Tradução da autora: [...] Well-trained, multilingual and culturally sensitive and sophisticated teachers can best teach today's learners of English.

Após analisarmos os excertos referentes ao primeiro questionário, olhemos adiante para realizarmos a análise do segundo questionário, o qual traz consigo perguntas mais específicas acerca dos construtos que compõem esse trabalho: (trans)formação contínua, professor reflexivo e (re)significação identitária. Avancemos.

4.3.2 E o segundo questionário, o que nos traz?

Como dito anteriormente, o segundo questionário foi aplicado na quarta semana de curso e tinha o intuito de verificar, mais precisamente, o que os participantes pensavam acerca da formação contínua e qual o interesse deles por ela, qual a concepção deles sobre a temática do professor reflexivo e identidade profissional, dentre outros. A partir de agora, analisemos cada um dos excertos que seguem, e nos posicionemos criticamente ante cada um deles.

A primeira pergunta a ser analisada é a seguinte “Qual o seu interesse pela formação contínua? De que maneira você está envolvido nela?”. Obtivemos como respostas os excertos abaixo:

10. Carolina: Tenho muito interesse pela formação continuada pois acredito que a partir dela tem-se maior compreensão sobre o fazer pedagógico. Além disso, quando se é professor de línguas, é necessário um aperfeiçoamento constante, pois a língua é dinâmica.

11. Bernardo: Interesse quase total. Estou sempre fazendo algum curso para o aperfeiçoamento pessoal, e conseqüentemente, das aulas por mim ministradas.

12. Alessandra: Não me envolvo mais pela falta de reconhecimento por parte da Secretaria de Educação. Os cursos que fiz foram exclusivamente para satisfação pessoal.

Antes mesmo de adentrarmos ao universo das análises dos excertos propriamente dita, acreditamos que fazer certas balizas no que tange à formação contínua sejam indispensáveis. Assim, para começarmos abordaremos a noção de formação contínua abordada por Halu (2011), quando ela pontua que esse tipo de formação não pode sob hipótese alguma ser vista ou considerada meramente como uma capacitação ou treinamento, pois é na formação contínua que encontramos “uma construção colaborativa do conhecimento, questionando e experimentando metodologias e abordagens de ensino e preocupando-se com a relação entre ensino de línguas, educação e sociedade” (HALU, 2011, p. 36).

Indo ao encontro das palavras de Halu (2011), podemos citar Vieira-Abrahão (2006), quando ela nos afirma que “Por treinamento, entende-se a preparação do professor para atividades a serem desempenhadas a curto prazo”, o que verdadeiramente não coaduna com a ideia de formação contínua. Dessa maneira, é fundamental que os profissionais que buscam a formação contínua (aqui damos ênfase aos de LE) entendam a grandiosidade que ela tem e que nela eles terão espaço, não apenas para realizar novas leituras e falarem sobre os problemas que enfrentam no seu dia a dia, mas sim um lugar onde poderão adquirir novos conhecimentos, legitimar suas práticas cotidianas e aprimorá-las.

Voltando nossos olhares às respostas dadas pelos participantes logo no início dessa seção, podemos observar que, de maneira geral, há uma preocupação por parte de cada um em buscar formar-se continuamente. De acordo com a participante Carolina, há da parte dela grande interesse por tal formação, pois é nela que o professor repensará sua práxis. Fortalecendo as ideias apresentadas pela participante temos as palavras de Almeida Filho (1997), quando nos diz que a formação continuada diz respeito ao engajamento do professor pela busca permanente de seu aperfeiçoamento profissional. Corroborando Almeida Filho (1997), Walesko e Procailo (2011) nos afirmam que a procura pela formação contínua visa preencher lacunas e é através dela que será possível ao professor participar do desenvolvimento de novas técnicas, novas leituras e como se trabalhar com novas abordagens.

Por outro lado, a participante Alessandra nos diz que a procura pela formação contínua partiu dela mesma e não por interesse da SEEDF, a qual, segundo ela, não reconhece a importância de oferecer aos professores da rede formação contínua. No que tange essa formação, ecoamos Guandalini (2013):

A formação continuada de professores é de obrigação das instituições públicas que devem primar pela qualidade de seus docentes caso queiram aprimorar constantemente as práticas pedagógicas. Dessa forma, os alunos serão mais bem preparados para continuar seus estudos acadêmicos, ou para entrar no mercado de trabalho e, assim, ser participativos em suas comunidades, tornando, então, a sociedade na qual vivemos um lugar melhor. Além do mais, essa formação é direito dos professores como expressa o artigo 46 do Regimento Interno da SEEDF³³ (GUANDALINI, 2013, p. 86)

³³ Disponível em <www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/.../regimento_interno_sedf.pdf>. Acesso em 22 de abril de 2014.

Dessa maneira, podemos dizer que o queixume da participante Alessandra é compreensível, pois não somente ela, mas o órgão educacional para o qual ela trabalha também deveria estar atento, de forma a cumprir o que regulamenta seu regimento interno, oferecendo aos seus professores a formação contínua adequada a sua área. Além disso, uma educação, ou melhor, o ensino de LE de qualidade é aquele que condensa tanto a vontade do professor — em continuar se especializando, buscando novos meios, novas tecnologias, leituras e afins para facilitar a compreensão do aluno e fazer com que seu interesse na língua alvo seja fomentado — quanto um plano de governo que ofereça ao profissional as ferramentas adequadas e necessárias para que ele possa realizar um trabalho de qualidade e excelência dentro de sua área de atuação, nesse caso, a da língua estrangeira. Não queremos dizer com isso que cabe à SEEDF oferecer aos professores de LE salas equipadas de multimeios, de um grande acervo tecnológico e materiais de última geração e entregar a chave dessa sala ao professor e dizer a ele: “Faça bom uso desse material, pois foi um investimento de muitas centenas de reais advindos dos cofres públicos”. Ao contrário, queremos dizer que além de oferecer ao profissional uma sala recheada de possibilidades que certamente o encantarão, assim como o fará com seus alunos, lhe ofereça de antemão uma formação a longo prazo e, mais que isso, uma formação adequada para que ele possa fazer o uso correto dos materiais que o cercam e também veja que há uma preocupação por parte daquele órgão para o qual ele trabalha em investir nele, em fazer com que ele perceba o quanto seu trabalho é importante, e que ele não se trata apenas de um “número de matrícula”³⁴.

Nessa mesma perspectiva, acreditamos que quando o participante Bernardo aponta em sua resposta que seu interesse pela formação contínua é “quase que total” a palavra quase tenha sido possivelmente utilizada pelo mesmo motivo apontado por Alessandra, ou seja, pela falta de suporte oferecido pela SEEDF. Afinal, o ser professor já traz consigo diversos afazeres, obrigações e responsabilidades. Assim, muitas vezes o profissional acaba se sentindo desmotivado em buscar por novas formações por conta própria, devido aos inúmeros de afazeres que a própria profissão o traz, tais quais: lidar com a indisciplina, preencher uma série de diários, levar trabalhos para serem finalizados em casa, dentre outros.

³⁴ Termo comumente utilizado pelos professores da rede pública de ensino do DF, quando dizem que para a SEEDF não são nada além daquele número de matrícula que os deram no dia em que tomaram posse.

Dessa maneira, seria plausível, se houvesse o interesse real da SEEDF em oferecer a ele essa formação contínua, capacitando-o e, por conseguinte devolvendo a ele aquela motivação inicial que os recém formados trazem. Assim, ao se preocupar efetivamente com a formação contínua, ou como nos aponta Gimenez (2005), formação essa que deve ser contínua ou continuada, pois implicam em um desenvolvimento que deve estar em permanente construção, com o objetivo de se ter professores que deixem de agir de acordo com conhecimentos prévios e crenças e passem a ser implementadores de teorias, capacitados, críticos e mais que isso, capazes de tomar as decisões adequadas no tempo propício.

A próxima pergunta do questionário tinha o interesse em saber o que cada um dos participantes entendia por “Professor reflexivo” e também solicitava que eles fizessem um breve apanhado acerca das características desse profissional. Contudo, antes de partirmos para as análises das respostas dadas pelos participantes, falaremos um pouco mais sobre esse construto e, na sequência, avaliaremos o que foi dito pela pesquisadora e teóricos que fundamentam esse estudo. Faremos uma comparação com o que foi dito pelos professores que participaram da pesquisa.

Tanto no capítulo introdutório quanto no incumbido pelo referencial teórico, falamos sobre o construto de professor reflexivo, pois se trata de um dos pilares fundamentais para a sustentação dessa pesquisa. Moita Lopes (1996) afirma que professores reflexivos são capazes de reconstruir seus conhecimentos e conseqüentemente serem agentes de sua própria prática. Fortalecendo as palavras de Moita Lopes (1996), temos as palavras de Freire (2002), o qual nos diz que apenas com a reflexão de sua prática e com o pensar e agir crítico é que o professor será capaz de pensar de maneira crítica sua prática de ontem ou de hoje e melhorá-la para o amanhã.

Agora, voltemos o nosso olhar à pergunta feita e às respostas obtidas e verifiquemos o que pensam os participantes acerca do construto professor reflexivo como mencionado no parágrafo anterior. Tivemos como pergunta: “O que você entende por professor reflexivo? Em sua opinião, quais são as características desse profissional? Você se considera assim?”, e coletamos as respostas abaixo:

13. Carolina: Professor reflexivo é aquele que não somente exerce seu trabalho pedagógico, mas pensa muito sobre as teorias imbricadas no processo de ensino-aprendizagem para assim aperfeiçoar seu trabalho. Acredito que sim, que eu seja uma professora reflexiva.

14. Bernardo: É o professor que para e reflete sobre seu empenho e desempenho em sala de aula. É um professor comprometido, responsável, dinâmico, feliz, aberto à troca de experiências e que busca sempre aprender para melhorar. Sou assim!

15. Alessandra: Acredito que seja o professor que observa as características de seus grupos e procura trabalhar com técnicas que possam facilitar a aprendizagem. Me considero assim.

Ante os excertos apresentados, vale ressaltar que a ideia apresentada pelos participantes no tocante professor reflexivo são válidas e bastante coerentes, pois de acordo com eles trata-se de um profissional que procura aperfeiçoar seu trabalho, que se preocupa em pensar nas teorias envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de uma LE com o objetivo de melhorar suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, agir como um facilitador do processo. Ainda de acordo com os professores, os três envolvidos no processo dessa pesquisa afirmam ser reflexivos, ou melhor, eles declararam que se veem assim, como profissionais reflexivos.

Entretanto, a resposta dada por Bernardo nos chamou a atenção, por alguns motivos. Primeiramente, por ele ter dito que o professor reflexivo é aquele que (re)pensa seu empenho e desempenho em sala, o que nos remete às palavras de Liberali (1999) quando ela nos pontua que o ato de refletir implica um processo de auto-avaliação que coloca aquele que o faz como o agente da ação, que toma as rédeas da situação, como protagonista de sua história.

Outro motivo para darmos ênfase à resposta de Bernardo está nos vários adjetivos por ele elencados para descrever o professor reflexivo, o que reitera que esse tipo de profissional traz consigo várias qualidades e que buscar pela reflexão tem grande relevância e faz uma grande diferença. Como afirma Sousa (2003) que ao buscarmos a reflexão, refletimos e por que fazemos isso? Questiona a autora e pontua na sequência “Para transformar a realidade para melhor, mais feliz, com ações que resultem na aceitação das diferenças. É esse colorido diferente que torna o mundo mais instigante e por isso mais belo...” (SOUSA, 2003, p. 205).

Por fim, outra questão destacada por Bernardo foi a de que ao ser reflexivo, o professor estará aberto à troca de experiências e continuará em sua busca de aprender para poder melhorar e progredir cada vez mais. Para Kemmis (1987), ao refletirmos criticamente exploramos de forma autoconsciente nossas relações enquanto agentes no processo educacional, e é dessa maneira que reconstruiremos aquilo que temos para que fique ajustado ao que queremos ter no futuro. Dessa maneira, o professor deverá estar

apto a buscar tanto pela (trans)formação contínua quanto pelo (re)pensar e refletir, pois eles são fontes que não se secam, quer dizer, para que o ato reflexivo passe a ser uma constante na vida do profissional e seja significativo e expressivo é de suma importância que ele pense nesse construto a longo prazo, para que de fato as (trans)formações e reflexões possam existir no seu cotidiano e não apenas em suas leituras.

A questão seguinte versava acerca do construto identidade tanto profissional quanto no ensino de línguas. A partir dessa perspectiva, Bullough (1997) diz “A identidade do professor – aquilo em que professores iniciantes acreditam a respeito de ensinar e aprender como eu-professor – é de vital preocupação para a educação” (BULLOUGH, 1997, p. 21). Já para El Kadri (2010), questionamentos concernentes à identidade profissional do professor de LE, especialmente no Brasil, têm merecido atenção especial devido às mudanças e às novas exigências que têm acontecido no cenário do ensino de línguas, como temos abaixo:

O surgimento de novos paradigmas de ensino de língua inglesa (como por exemplo, os pressupostos trazidos pelo ensino de inglês como língua franca versus o ensino tradicional de inglês como língua estrangeira) exige uma reflexão sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa que problematize seu papel diante deste cenário e ressignifique o que este deve saber e fazer em sala de aula (EL KADRI, 2010, p.73)

Após revisitarmos alguns dos conceitos de identidade profissional, voltemos aos excertos dos participantes e façamos as devidas análises. Tendo como pergunta: “O que você entende por “identidade profissional”?”

16. Carolina: Entendo por “identidade profissional” os caminhos profissionais e acadêmicos percorridos para o exercício da profissão. Eles vão desde a escolha do curso a ser feito à escolha dos cursos de formação continuada e as etapas de ensino nas quais trabalho. A identidade está vinculada à percepção e à empatia que o aprendente (minha situação) se coloca frente aos desafios propostos em determinada língua e a escolha por aquela determinada língua em detrimento de outra(s).

17. Bernardo: Identidade profissional é o que sou, ou seja, professor. Entendo também que sou um facilitador, uma ponte entre aquilo que o aluno é e o que ele pode ser: um falante fluente do idioma alvo.

18. Alessandra: Identidade profissional é a forma como você realiza o seu trabalho, no caso de professores é a forma como você adéqua o conteúdo a diferentes grupos, à sua maneira, você repassa os conteúdos.

Com base nas respostas dadas, observamos que em dados momentos os conceitos apresentados por eles se convergem e em outros momentos se distanciam.

Como exemplo, temos a ideia de que identidade profissional está calcada na forma em que cada um se vê enquanto profissional e como eles realizam seus trabalhos. Entretanto, em dado momento também surgem as divergências, quando uma pontua que essa identidade também diz respeito ao modo em que os conteúdos são adequados para serem posteriormente trabalhados em sala. Já o outro aponta que ele é a ponte para o que seu aluno é e quem ele pode ser. Entretanto, se avaliarmos essas respostas de forma mais profunda, elas podem até mesmo ir ao encontro uma da outra, já que ambos têm o interesse de facilitar a aprendizagem de seus alunos.

Todavia, não cabe a nós aqui dizer, nem faz parte das análises concernentes a esse estudo, se as respostas apresentadas estão corretas ou não. Entretanto, gostaríamos de fazer uma análise da resposta fornecida pela participante Carolina, por trazer consigo uma abordagem mais ampla do construto identidade profissional, nos possibilitando fazer considerações mais relevantes acerca do referido construto.

Segundo a resposta de Carolina, a identidade profissional do professor de LE está ligada aos caminhos por ele traçados e percorridos, tanto no âmbito acadêmico quanto no profissional. Para ela, as escolhas que fazemos e a empatia que apresentamos ao fazermos nossas escolhas também influenciam diretamente nossa identidade profissional. Concordando com as ideias apresentadas pela participante Carolina, temos as palavras de Beijaard, Meijer e Verloop (2011) ao nos afirmarem que identidade profissional não se trata de um atributo fixo, mas de um fenômeno relacional, construído pelo sujeito através de suas escolhas. Ainda de acordo com eles, a identidade profissional está diretamente ligada à interpretação social a ela dada.

Sendo assim, podemos reiterar a posição de Carolina ao dizer que as escolhas que fazemos atingirão tanto de forma positiva ou até mesmo de maneira negativa nossa identidade profissional. Tomemos como exemplo a profissão em questão: professor de LE para tornar o que foi dito tanto pela participante quanto pelos autores mencionados em uma situação mais verossímil. Destarte, vamos supor que há certo professor de inglês que normalmente diz aos colegas que não foi ele quem escolheu sua profissão e que apenas por um acaso essa entrou em sua vida, pois foi à Inglaterra fazer um intercâmbio, gastou tudo o que tinha por lá e ao retornar se viu numa situação de dificuldades financeiras e a única coisa que sabia fazer era falar inglês. Leu um anúncio no jornal de certo curso de idiomas que estava selecionando professores e viu ali uma oportunidade de emprego. Candidatou-se e foi selecionado. Entretanto, à medida que o

tempo foi passando começaram a exigir dele mais preparo no sentido acadêmico, ou seja, que ele tivesse uma formação formal, uma graduação em sua área de atuação. Ainda que a contra gosto ele o fez, pois precisava de sua renda para pagar suas dívidas e afins. Resultado, hoje é um profissional frustrado, que apenas vai à escola e ministra suas aulas para ter sua renda mensal. Não está disposto a se especializar e foge de qualquer tipo de formação contínua, pois diz que só está nessa profissão por acaso e, que além disso, tem vergonha dessa profissão tão mal vista pela sociedade.

Analisemos agora a segunda situação: Certo professor de língua inglesa, sempre que é questionado sobre sua profissão diz que embora merecesse ter um salário mais “competitivo” ama o que faz e jamais se viu desempenhando outra função. Iniciou seus estudos na língua estrangeira aos treze anos de idade e desde então, passou a pensar que era aquilo que queria para sua vida. Por mais que seus pais insistissem para que ele mudasse de ideia isso não aconteceu. Fez vestibular, foi aprovado e já no terceiro semestre de curso começou a lecionar em um pequeno curso de idiomas. À medida que o tempo foi passando, ele se candidatou às vagas oferecidas por escolas maiores e sempre recebeu resultado positivo. Fez especialização, mestrado e agora já começou a pensar no título de doutor, pois sabe o quão importante é para o professor buscar estar em consonância com as novas necessidades do mundo. Hoje, é um profissional qualificado, com sede de saber a cada dia mais e está sempre disposto a rever suas práticas e conceitos.

Ao observarmos as duas situações, corroboramos com a ideia inicial apresentada por Carolina e firmada pelas palavras de Beijaard, Meijer e Verloop (2011), ou seja, a de que as nossas escolhas e o modo em que a sociedade vê nossa profissão com ou sem prestígio influenciarão em nossa identidade profissional. No entanto, cabe a nós decidirmos que tipo de profissional queremos ser e de que maneira estaremos dispostos a construí-lo, se como o personagem do primeiro exemplo, que para muitos pode ser caracterizado como um professor de LE que age por agir e não repensa suas práticas, ou como o segundo, que vê a necessidade de buscar novos conhecimentos e mostrar que ele e sua profissão podem fazer a diferença na vida de tantos. Assim, para finalizarmos a análise dessa questão, deixamos e/ou lançamos a seguinte questão “Que tipo de profissional quero ser? E com essa escolha, que tipo de identidade profissional terei?”. Cabe a cada um de nós o poder da decisão.

Na última pergunta do segundo questionário “De que modo ser um “professor reflexivo” pode/poderia (re)construir sua identidade profissional?”, colhemos as seguintes respostas:

19. Carolina: O professor reflexivo pode construir (formação inicial) ou (re)construir (formação continuada) sua identidade profissional por meio de atitudes afirmativas, tais como: conhecimento das teorias acerca do que está sendo ensinado em sala de aula, busca por tendências e novidades nos meios de circulação da língua, reflexão sobre as atividades que não geram resultados concretos em sala de aula, entre outros.

20. Bernardo: Quando compartilho com os colegas minhas preocupações, meus erros, meus acertos, estou (re)construindo a minha identidade de professor. Quando converso com os meus alunos e escuto suas necessidades, suas opiniões, seus anseios.

21. Alessandra: À medida que o professor vai percebendo a melhor forma de repassar determinados conteúdos, a sua identidade profissional poderá ser aprimorada, algumas vezes essa identidade pode até ser mudada de acordo com a realidade dos grupos que ele está trabalhando.

Ante as respostas obtidas, nota-se que os discursos dos participantes circundam uma mesma perspectiva: à medida que o professor de LE reflete suas práticas e busca aprender com seus erros e também com seus acertos, ele (re)construirá sua identidade, tornando-se um profissional apto a atender as novas exigências feitas constantemente no ensino de línguas no mundo globalizado. Como nos afirmam Silva e Pavan (2010) é necessário que os professores tanto em formação inicial como na contínua (que é a por nós analisada nesse estudo) possam ser encorajados a (re)pensar sobre sua maneira de ver o mundo, assim como refletir sobre sua auto-imagem, pois a partir disso eles estarão aptos a reverem suas atitudes e práticas de ensino.

Ainda dentro dessa perspectiva, conforme nos aponta Celani (2010):

A questão fundamental na formação, tanto inicial quanto contínua, é como passar a dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência informada, uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentais (CELANI, 2010, p.63)

De acordo com o que fora posto por Celani (2010), podemos concluir que oferecer ao profissional a possibilidade de (trans)formar-se oferecerá a ele a possibilidade de reflexão e, por conseguinte, de tomada de decisões que o farão mais autônomo e seguro para agir tanto dentro de seu contexto de escola/sala de aula, quanto para construir e buscar por espaços mais amplos fora deles. Vale ressaltar que o espaço

destinado à formação contínua também contribuirá de forma expressiva para que essas reflexões ocorram e que o professor passe de reprodutor a implementador de suas teorias, como já apontado anteriormente.

No que tange à (re)construção identitária do professor, podemos dizer que sendo a identidade algo dinâmico, socialmente construído e que têm sido um alvo de interesse em pesquisas nacionais e internacionais; ou dentro do que fora apontado por Alves-Mazotti (2007, p. 580 *apud* CALVO, 2011): que essa (re)construção remete à busca de novos caminhos para ressignificar o trabalho do professor e sua práxis, com vistas a proporcionar a ele uma formação que o capacite e o faça ser reflexivo, para que assim, esse profissional possa enfrentar os desafios postos ao ensino de LE na contemporaneidade, que queremos reforçar mais uma vez a importância da formação contínua. Pois é a partir daí, e, ecoando Almeida Filho (1997), com uma dieta balanceada de leituras e reflexões que o professor poderá refletir suas práticas, andar com suas “próprias pernas” deixando as muletas com as lacunas de sua formação inicial de lado e passará a ser agente de seu destino e, como dito anteriormente, tornar-se não mais um reprodutor de técnicas e teorias, legitimando por sua vez suas próprias teorizações e construindo sentido em sua constante aprendizagem.

Assim como fizemos na seção anterior, na qual apresentamos uma tabela com uma visão geral das respostas dadas pelos participantes, faremos a seguir:

Tabela 5: Questionário Semiestruturado II

Participante	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4
	Qual seu interesse pela formação contínua?	O que você entende por professor reflexivo? Se considera um?	O que você entende por identidade profissional?	De que modo ser um professor reflexivo “pode/poderia” (re)construir sua identidade profissional?
Carolina	Muito interesse, pois é necessário um aperfeiçoamento constante.	É aquele que exerce seu trabalho e pensa nas teorias aplicadas. Me considero.	São os caminhos percorridos pelo professor e as escolhas por ele feitas.	Por meio de atitudes afirmativas.
Bernardo	Interesse total. Por isso estou sempre fazendo um curso na área.	Professor que reflete seu empenho e desempenho em sala.	É aquilo que sou.	Compartilhando erros e acertos.

		Sou assim!		
Alessandra	Só não me envolvo mais por falta de reconhecimento da SEEDF.	Professor que observa seus grupos para facilitar a aprendizagem. Me considero.	É a forma como você realiza seu trabalho.	Quando o professor percebe a melhor forma de repassar conteúdos.

Fonte: A autoria da pesquisadora

4.4 É chegada a hora desvelarmos as entrevistas

Nesta seção, teremos a oportunidade de observarmos de perto a leitura que cada participante fez sobre o programa realizado no exterior. Diferentemente das respostas dadas nos questionários, onde cada um elabora sua réplica como lhe convém, na entrevista isso é modificado. Segundo Silveira (2002), na entrevista os participantes tendem a se expor mais, a fazerem uma retrospectiva do que aconteceu, dando uma riqueza de detalhes ao que lhes for questionado.

Por falar em retrospectiva e entrevistas, no capítulo 3 (metodológico) fizemos um apanhado acerca das entrevistas realizadas. No entanto, a fim de lembrarmos os leitores faremos uma breve revisão do que abordamos outrora, sendo assim, vale lembrar que as entrevistas foram aplicadas na sexta semana do curso ou, para sermos mais precisos, no último dia de aula. Optamos por realizarmos as entrevistas no último dia devido ao insumo que os participantes teriam a nos oferecer, pois como aquele ciclo havia se fechado, eles teriam uma visão mais ampla e poderiam contribuir ainda mais com respostas possivelmente mais “envolventes”. A entrevista era composta pelas seguintes perguntas:

1. Tendo realizado o curso, de que maneira você avalia seu aprimoramento profissional?
2. De que modo você pretende ventilar o conhecimento construído no curso?
3. Que tipo de profissional você se considera neste momento pós-curso no exterior?
4. Quais foram os subsídios oferecidos, nessas seis semanas de curso intensivo, para que você se tornasse, ou aperfeiçoasse seu lado “professor reflexivo”?
5. Tendo respondido anteriormente acerca da identidade do professor e a (re)construção identitária desse profissional, como você vê esses pilares após as aulas dadas, os conteúdos trabalhados e a sua convivência com a língua?

6. Haja vista que um dos critérios do curso é que você desenvolva um projeto em sua escola, quais são seus projetos para essa nova “era profissional” após realizar o curso nos EUA?

As respostas obtidas foram gravadas em áudio e, na sequência, apresentaremos suas transcrições e faremos as devidas análises a cada uma delas.

A primeira pergunta versava acerca da formação contínua oferecida no programa e como eles a compreendiam. Como novamente apresentamos aqui “Tendo realizado o curso, de que maneira você avalia seu aprimoramento profissional?”. Observemos as respostas:

22. Carolina: “O aprimoramento (+) é (+++) profissional que eu tive ao longo do curso foi muito grande! Porque a oportunidade que você tem de entrar em contato com outra língua e com outra cultura, outro universo [...] e (+) o aprimoramento, é (+++) poder compartilhar e APRENDER com outras pessoas que tenham a mesma vontade de aprender que você tenha é MUITO bom! [...] Então, isso ((aqui ela se refere ao programa)) me melhorou como ser humano e (+) assim, no, na totalidade como profissional”.

23. Bernardo: “Eu achei muito válido o curso (+++), primeiramente porque eu pude reciclar (+++) é, vocabulário, é (+) aprender novas é (+++) novos vocabulários! Também pude, é (+) praticar o inglês mais ((a LI)) [...]. Também pude reforçar algumas teorias que (+) a gente tem de aprendizagem e de ensino ((de LE)) e, tive a oportunidade poder fazer uma troca de informações entre os NOSSOS colegas (+++) que foi tanto com os colegas do Brasil da mesma área, trocar experiências (+) quanto com os estrangeiros (+) pra conhecer o outro lado ((acredito que ele quis dizer que com a troca de experiências tenha sido possível ver as diferenças existentes no ensino que LE entre Brasil e EUA, e também notar quais são as potencialidades e fraquezas de cada país nesse âmbito de ensino/aprendizagem de LE)). Eu pude perceber que não devemos NADA aos países desenvolvidos [...] mesmo com as adversidades que encontramos, como salas lotadas!”.

24. Alessandra: “É (+) eu aprendi algumas coisas (+++) algumas técnicas de sala de aula (+) muito pouco porque a gente quase não tinha aula de técnica (+) mas algumas coisas que os professores faziam na sala de aula, eu (+++) comecei a pensar que eu poderia fazer na minha sala de aula também [...] E uma coisa, que (+) que me ajudou MUITO, MUITO foi aquela aula da Michelle que a gente tinha que dar uma aula de improviso (+) isso aí, me desinibiu um pouco ((a participante não deixou claro se a desinibiu durante o período que esteve no programa, ou se a desinibiu para sua vida profissional de modo geral)).

Ao analisarmos as respostas referente a primeira pergunta da pesquisa, notamos que o curso foi de modo geral profícuo aos três participantes, haja vista que todos fizeram apontamentos de situações positivas tanto no âmbito pessoal, quanto no profissional e acadêmico, e normalmente, aquilo que nos satisfaz nas diversas esferas de nossas vidas é porque foi sim satisfatório.

Contudo, gostaríamos de salientar que por meio das respostas podemos inferir que os professores tiveram uma oportunidade especial de vivenciar a língua e sua cultura, novas experiências no ensino/ aprendizagem de língua e ainda de desmistificar certas colocações que costumavam tecer acerca do Brasil, como veremos posteriormente. Além disso, eles tiveram a oportunidade de trocar experiências tanto no que diz respeito à vida acadêmica quanto a profissional, com os professores brasileiros vindos de outros estados e também com os professores estrangeiros que lecionavam para o programa e os demais que faziam parte do corpo docente da universidade. Dessa maneira, eles tiveram a possibilidade de trocar ideias, experiências e aprenderem uns com os outros, desenvolvendo várias competências dentro do âmbito da formação contínua, como apontado por Basso (2008):

[...] contemplar as competências na contemporaneidade como uma alternativa para a reflexão e formação do professor de LE, seja em forma inicial ou continuada, seja para uma reflexão auto-avaliativa do profissional em busca de sua própria superação [...] devemos usar tais competências como um meio e não como fim. [...] A **Competência Reflexiva** ajuda-o na percepção e na resolução dos problemas do cotidiano [...]. A capacidade de reflexão pode ajudar o professor de LE não somente na percepção da sua dificuldade no trabalho e uso da língua alvo, mas também o a definir o que fazer para imprimir um movimento contínuo *para seu crescimento*. A **Competência Profissional** engloba toda a sua formação, desde sua experiência como aluno, até a sua autonomia na procura de uma prática docente que condiga com seu dizer e seu desejo. (BASSO, 2008, P.127-144 – Ênfase adicionada)

Como dito pelos participantes, a troca de experiências, reforçar as teorias que traziam consigo, aprender com pessoas que têm o mesmo interesse que você e que comungam de uma mesma trajetória acadêmica e profissional, se “reciclar” e ter novas vivências, em suma, aprender. Essas são sem dúvida possibilidades de se desenvolver novas competências e saberes, como dito por Basso (2008), e ir além do aprendizado tradicional, ultrapassando os muros da academia, aprendendo consigo e com o próximo, compartilhando conhecimento, aprender pelo simples fato de aprender, aprender por amor àquilo que faz. É dessa maneira que interpretamos a primeira fase dessa entrevista.

Já na segunda questão “De que modo você pretende ventilar o conhecimento construído no curso?” eles nos deram as seguintes devolutivas:

25. Carolina: “Pretendo multiplicar (+) esse conhecimento tanto com meus alunos, em sala de aula mesmo (+++) quanto nos, nas coordenações pedagógicas que você tem (+) é, com outros colegas de língua estrangeira [...] pois tem colegas da minha escola, é, que também foram para o programa (+) só que, é (+++) pra estados diferentes!”

26. Bernardo: Pretendo fazer esse compartilhamento, através de (+) é, reuniões, é (+++) nas coordenações pedagógicas (+++). [...] oportunamente eu vou poder falar lá das experiências que eu tive (+) e aprendi e compartilhar com meus colegas tudo o que (+++) é, foi aprendido.

27. Alessandra: [...] pros meus colegas eu vou passar o conhecimento que adquiri nas coordenações mesmo (+++) quando eles vão, é (+) preparar a aula e estão procurando uma DINÂMICA sobre alguma coisa específica (+++) e se eu lembrar de alguma coisa que eu aprendi lá (+) que dê pra ser usada por eles eu vou falar [...]. Já para os alunos, é, (+) eu quero passar esses conhecimentos para eles em sala de aula mesmo.

Almeida Filho (2004) afirma que o professor de LE ensina de maneira profícua quando envolve seus aprendentes numa “teia” de linguagem e o faz através de procedimentos que ele entende como apropriados e relevantes. Assim, apoiados nas palavras do autor e envolvidos na teia que interfaceia as respostas dos participantes, é apropriado dizer que por estarem envoltos na teia da linguagem e cheios de novos conhecimentos, experiências positivas e considerarem o que trarão consigo em suas bagagens mentais e físicas é que acreditamos que os professores ventilarão, passarão adiante, ou usando um termos mais comum aos dias atuais, compartilharão com seus colegas de trabalho e alunos tudo aquilo que aprenderam ao longo das seis semanas de curso intensivo nos EUA; o que indiretamente promoverá aprendizagem e fomentará nos docentes e discentes que os ouvirem falar acerca de suas experiências vontade de se inscrever na próxima edição do curso (no caso dos docentes) e ver o quanto aprender uma língua estrangeira pode te oferecer possibilidades (na perspectiva dos discentes).

Por outro lado, também foi possível observar na fala dos três participantes que o momento da coordenação pedagógica de suas escolas pode ser considerado importante para a preparação das aulas, como de praxe, e também um lugar para o desenvolvimento de uma formação contínua, onde os saberes dos colegas e suas experiências são trocados, e uma colcha de conhecimento ou um mosaico de novas reflexões vão sendo construídos e os professores (trans)formados. Afinal, como ponderou Sturm (2011):

A (trans)formação envolve ensinar e aprender, uma ação não se dissocia da outra, pois só se ensina porque alguém está disponível em aprender. Com isso, o desenvolvimento da capacidade reflexiva crítica gera aprendizado e autonomia; os participantes desse processo [...] terão possibilidades de (re)criar ou de (re)fazer (STURM, 2011, p. 84)

Persistindo nessa questão concernente ao desenvolvimento, nessa (trans)formação do professor de LE dentro das coordenações pedagógicas e na troca de saberes uns com os outros, é que Nóvoa (1997) argumenta:

[...] da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos (NÓVOA, 1997, p. 28)

Dessa maneira, voltamos ao que dissemos na seção anterior, de que é muito importante que o professor compreenda os benefícios que se formar continuamente pode lhe trazer. Mais que isso, que a instituição ou órgão para o qual ele trabalha fomente isso em seus profissionais e os ofereça as ferramentas adequadas e o local oportuno para que essa (trans)formação possa acontecer e que a reflexão também seja uma crescente. Assim, todos (professor, aluno, diretor, supervisor, secretário de educação, governador, ministros, para citar alguns) terão seus devidos benefícios.

Omitiremos as respostas dadas à terceira pergunta pelo fato que as devolutivas obtidas nela acabam sendo encontradas como respostas às perguntas seguintes, e se tivéssemos optado por abordá-la acabaríamos com trechos prolixos e redundantes. Sendo assim, voltemos nossa atenção às respostas seguintes.

Na quarta questão “Quais foram os subsídios oferecidos, nessas seis semanas curso intensivo, para que você se tornasse, ou aperfeiçoasse seu lado “professor reflexivo”? As respostas dadas estão nos excertos abaixo:

28. Carolina: O material didático fornecido pelo curso foi MUITO bom! (+) Até as dicas mesmo, os e-mails, as discussões e reflexões em sala, as ferramentas tecnológicas que eles davam algumas dicas ((foram ótimos subsídios para nós)). [...] além das discussões, principalmente sobre pesquisa-ação (+) que o professor hoje em dia, o professor brasileiro ele NÃO É acostumado a pesquisa (+++) a licenciatura é pouco acostumada a pesquisa, é isso foi uma ferramenta muito importante! [...] pois o professor pode usar a pesquisa em sua sala de aula(+)e, é (+) isso foi muito importante!”.

29. Bernardo: “Como subsídios eu posso citar (+++) o próprio contato com os colegas, porque a gente trocava experiências trocávamos experiências, (+) o contato com os professores de lá, porque também trocávamos experiências, os livros pelos quais nós estudávamos (+) que era no caso a nossa base teórica. [...] E também a experiência como aluno, porque eu podia experimentar o que meu aluno vivencia (+) aqui no Brasil e me faziam, é (+++) refletir a minha práxis aqui no Brasil”.

30. Alessandra: “[...] o que aconteceu lá (+) foi que tínhamos uma matéria, uma disciplina que a professora era a mesma para as duas turmas. [...] com a minha turma o que ela tinha planejado nunca dava certo (+) e com a outra dava. Aí, ela teve que achar, é (+) um meio para que as coisas funcionassem na minha turma também. Assim, essa reflexão que ela teve foi importante e eu pude ver (+++) dessa vez como ALUNA que é necessário o professor refletir, que não

significa (+) que o que ele planejou para uma turma vai dar certo em todas! E (+) é isso que eu vou procurar fazer ainda mais”.

Ao analisarmos as respostas acima, fica claro que a palavra reflexão, refletir apareceram nos excertos de todos os participantes. No que tange essa reflexão, Gimenez (2005) pontua:

Tratar do tema da formação de professores de línguas no contexto brasileiro nos dias atuais e, por si só um desafio [...]. Se considerarmos formação como um processo de aprendizagem que leva em conta o aprendiz e seus conhecimentos, que tornar-se professor implica envolver-se na tomada de decisões [...]. A Linguística Aplicada (doravante LA) contribui para essa formação na medida em que está orientada para problemas de uso da língua [...]. E é nesse campo da LA que a abordagem reflexiva tem sido adotada como aquela que possibilita a articulação teórico-prática. Neste sentido, a reflexão pode ser vista como um mecanismo eficiente de diminuir a resistência de professores às teorias oriundas da “academia” [...]. A LA como área multidisciplinar se abre para essas diferentes perspectivas e, como tal, oferece contribuições importantes para a superação da divisão entre teoria e prática [...]. (GIMENEZ, 2005, p. 183-192)

Ao considerarmos as palavras da autora, bem como o que fora pontuado pelos participantes, ficamos ainda mais certos das contribuições que a formação crítico-reflexiva pode oferecer aos docentes. As contribuições são amplas, construtivas e, sem dúvida, de grande relevância ao seu agir como um profissional da educação. Não obstante, ao se formarem continuamente e de forma reflexiva, eles não mais tomarão suas decisões pelo simples fato de tomá-las, tampouco só agirão de acordo com “achismos” (avaliando as diversas situações baseados em suas próprias opiniões) e sim, calcados em ideias de estudiosos que se adaptam ao seu cotidiano, ao grupo que é por ele atendido, suprimindo as necessidades existentes, unindo a teoria que aprendeu tanto em sua formação inicial quanto contínua, juntamente com a prática que lhe cabe.

Antes de concluirmos a análise dessa pergunta, há dois pontos levantados pelos participantes que merecem atenção. O primeiro deles está na resposta dada por Carolina, quando ela levanta a questão de que a pesquisa não é comum no curso de Letras, e que desenvolver no professor seu lado pesquisador faz toda a diferença, pois à medida que seu lado pesquisador se desenvolver, sua autonomia também se desenvolverá, fazendo desse professor de LE um profissional possivelmente mais qualificado e preparado para atender aos novos requisitos e exigências do ensino-aprendizagem de línguas na contemporaneidade.

Ecoando Nicolaides e Tílio (2011), temos que ter noção de que a autonomia não pode, tampouco deve, estar limitada ao plano individual do aluno-professor, mas que essa deve se voltar sempre para o coletivo, para o social, para o grupo no qual esse professor se encontra inserido. Ainda na visão dos autores, uma vez que o conhecimento se encontra em um processo de constante evolução, é que há maior possibilidade de o professor tornar-se autônomo, crítico e experiente. Queremos dizer com tudo isso que mais uma característica da formação contínua (de estar inserido nela) e da reflexão é oferecer ao profissional de LE a possibilidade de construir seus conhecimentos e dar a eles um significado, pois normalmente há um grupo para que as discussões e (re)construções sejam feitas e estabelecidas, e isso resultará no que nos pontuaram os autores no início desse parágrafo, ou seja a disseminação da autonomia, ou ainda, da formulação de novas teorias e práticas docentes advindas dos próprios professores, e não apenas das academias.

O segundo e último ponto que queremos abordar (no tocante às respostas obtidas), trata-se das experiências que os participantes tiveram de “verem as diversas situações de sala de aula acontecerem por outro ângulo”. Como disseram, puderam experimentar e vivenciar o que seus alunos passam, sentem, vivem e experimentam, o que também os fez notar como é estar do outro lado da moeda, por assim dizer. E mais uma vez, reiteraram que isso os fez refletir sobre suas posturas e abordagens como professores com as seguintes indagações “será que sou assim?” (para situações nas quais o que foi planejado pelo professor não veio a calhar; ou simplesmente não funcionou) ou ainda “como será que sou visto pelos meus alunos?” no que concerne suas posturas em salas, questões de empatia e também no próprio sentido de ser um “bom professor”, que é algo definitivamente relativo. Em suma, podemos dizer que as experiências vividas, experiências trocadas, e estar no outro lado da sala de aula (como aluno) foram sem dúvida enriquecedoras e mais que isso, abriram os olhos e as mentes dos participantes para a reflexão.

Na penúltima pergunta da entrevista que foi: “Tendo respondido anteriormente acerca da identidade do professor e a (re)construção identitária desse profissional, como você vê esses pilares após as aulas dadas, os conteúdos trabalhados e a sua convivência com a língua?”. Seguem os excertos das respostas dadas:

31. Carolina: “A questão da identidade (+) ela fica, realmente modificada e é acrescida (+++) e o profissional, ele se reconhece mais a partir do momento que ele aprende mais sobre o que ele ensina (+) sobre o objeto da aprendizagem [...]. Acho que quanto mais o professor aprende (+) mais ele tem CONSCIÊNCIA do que ele deve ensinar e SEM DÚVIDA melhora sua prática, principalmente quando busca a formação continuada”.

32. Bernardo: “Eu poderia dizer que em suma (+++) o mais forte ponto ((suponho que ele quis dizer o ponto mais forte)) em relação a isso tudo, foi a minha identidade de professor brasileiro, porque isso veio a reforçar coisas que eu já tinha como CERTAS (+) que é em relação a práticas de ensino, que nós não ficamos atrás deles ((dos professores estrangeiros/americanos e aos países desenvolvidos)) em NADA! [...]. Pois ainda com salas cheias, alunos com transtornos e déficits de material didático (+) e, com todos os problemas que nós temos, nós conseguimos um nível de (+) ensino-aprendizagem MUITO BOM![...]. E com isso, houve uma concretização e uma otimização na minha identidade”.

33. Alessandra: “[...] na verdade, tudo o que vi e vivi lá só confirmaram minha identidade de professora (+) pois eu percebi que a gente tem que focar mais a língua, colocar o aluno pra praticar, colocando ele em situações que ele vai USAR essa língua, e isso ajudou a (re)construir a minha identidade profissional. [...] porque agora eu vou pegar aquela estrutura que eu tenho que trabalhar repensar como eu vou aplicar, pra ver se aquilo vai dar certo (+) e antes eu não parava pra pensar muito nisso. (+++) Agora eu vou analisar a receptividade da turma para aquele conteúdo e ver se dá pra continuar daquele jeito ou se eu vou ter que mudar”.

Segundo Nóvoa (1997), a identidade que cada ser constrói enquanto educador é em geral baseada num equilíbrio único, que existe entre as características pessoais e os percursos profissionais do professor de LE. Ou seja, as novas experiências que o ser humano traz consigo - seja em seu bojo acadêmico, pessoal e até mesmo profissional, o imbuirá de novas perspectivas, fazendo com que ele tenha a possibilidade de (re)construir a sua identidade (como se trata de um estudo que visa investigar a identidade profissional, é a essa que daremos ênfase) de professor.

É nesse sentido que podemos notar através dos excertos advindos das respostas dos participantes que as aulas que eles tiveram e as trocas de informações tanto com professores brasileiros de outros estados e também com os estrangeiros, o fizeram perceber/notar situações que passavam despercebidas anteriormente e dar a elas um olhar diferenciado, tornando-os assim outro, pois como nos postulou Audi (2011), “ensinar é também acreditar que não existe um sujeito pronto e acabado, e que ele está sempre se transformando no movimento das relações vivenciadas” (AUDI, 2011, p. 309).

Para concluirmos essa questão, gostaria de mais uma vez elucidar essa discussão de identidade profissional e (re)construção identitária novamente ancorada às palavras de Audi (2011), ao nos dizer que:

A partir dessas transformações, as quais ocorrem/ocorreram essencialmente por meio das/e pelas interações dos professores entre si [...] considero que é inegável a influência dos fatores históricos, sociais, psicológicos e culturais – conforme citei no início deste capítulo – na contínua construção da identidade profissional do professor de Língua Inglesa. Uma vez que a identidade não é estanque, destaco a importância de programas de formação continuada serem oferecidos com maior frequência a todos os professores de Língua Inglesa, vislumbrando nos aproximarmos do ideal de uma sociedade mais humana e mais justa, como tão almejado pela nossa educação. (AUDI, 2011, p. 312).

Ante o exposto, é inegável que a formação contínua poderia ser chamada de “palavra-chave” para vários dos problemas existentes na educação brasileira e voltado ao foco dessa pesquisa, ela também se faz imprescindível para os professores de LE. Afinal, de nada adianta almejarmos uma educação de qualidade, que forme o cidadão criticamente se os próprios educadores não a receberem, pois se não tenho “nem mesmo jornais, como posso exigir livros?”. O que queremos dizer com essa simples metáfora é que é necessário que eu tenha o mínimo, para que possa a partir dele oferecer algo e se não o tenho, poderei oferecer o que? Supostamente nada.

Na sexta e última questão da entrevista, tínhamos a seguinte pergunta: “Haja vista que um dos critérios do curso é que você desenvolva um projeto em sua escola, quais são seus projetos para essa nova “era profissional” após realizar o curso nos EUA?”. Analisemos os excertos:

34. Carolina: “Eu sempre gostei de trabalhar com projetos (+) e após o curso essa minha vontade se tornou um projeto de vida! Agora quero trabalhar dentro de uma perspectiva interdisciplinar, dentro da escola que trabalho (+), é, com o Ensino Médio. Também quero inserir ((acredito que ela queira inserir em seu local de trabalho, tanto com alunos quanto com professores)) alguns aspectos de pesquisa (+) ensinar os alunos a pesquisar, porque isso também é importante. [...] com isso o professor muda a percepção dele e começa a construir seu próprio material (+) a partir daquela experiência ((da que o professor teve))”.

35. Bernardo: “Eu, na verdade, carrego comigo dois projetos (+) o primeiro é com relação a fonética, porque o livro traz um pouco disso e, (+++) é, e eu gosto sempre de abordar, colocar no quadro [...] treinar com os alunos mesmo essa questão da oralidade, reforçando ela. Eu também dou exercícios e reforço e chamo atenção a pronúncia, (+), é, a pronúncia das palavras, de frases (+) de entonação [...]. Outro ponto que me (+) chamou a atenção dentro desse curso, é para o uso de tecnologias, aí, me chamou atenção, porque eu já usava o *Facebook* como uma ferramenta de aprendizado, porque eu (+) formo grupos de acordo com os níveis (+) que eu estou, é (+), ensinando a cada semestre [...] e lá os alunos podem interagir comigo e com os outros colegas e pelo menos UMA (+) vez por semana, eu, posto dicas de inglês, de coisas que eu acho interessante, na língua alvo. [...] e isso o curso me fez perceber que eu devo continuar a fazer, é, é isso!”

36. Alessandra: “[...] é o meu projeto, (+) o que eu quero fazer para melhorar minha prática em sala e melhorar o aprendizado dos meus alunos, é (+) o de detectar um determinado problema

em uma turma, e pensar numa forma de solucionar esse problema, aplicar tudo o que a gente tivesse pensado ((supomos que no sentido de possíveis soluções)) e analisar os resultados [...] igual quando voe tem três turmas do mesmo nível e em uma delas, é (+++) as coisas acabam não funcionando, aí seria nesse sentido (+) que eu queria aplicar esse projeto, de investigar o que não ta dando certo e fazer com que aquilo melhore, estruturando o problema e fazendo as adaptações necessárias”.

Nessa última questão, quer dizer, nas últimas respostas dadas, os participantes se mostraram empolgados, o que nos fez notar que certamente estarão engajados ou até mesmo que serão militantes na busca pela pesquisa, em levantar dados em suas salas, verificando-os e fazendo assim com que o possível problema notado por eles possa ser verificado, argumentado e na sequência solucionado e ainda, que as situações que não se encontram dentro dos eixos, ou da forma que eles gostariam que estivessem serão analisadas, para que alcancem do nível almejado.

Assim, tendo em vista que os participantes disseram, nota-se que eles querem, de fato, mostrar que o curso os fez crescer, que despertou neles curiosidades, que aguçou o lado pesquisador que cada um trazia consigo, mas que por algum motivo, ou até mesmo por falta de incentivo e/ou oportunidade estava adormecido. E é justamente isso que as novas perspectivas no que tange ao ensino-aprendizagem de LE na contemporaneidade requerem do professor, que ele esteja disposto a mudanças, a reflexões, a buscar (re)construir sua identidade profissional, a (re)pensar suas práticas pedagógicas, a compreender que a língua está em constante movimento e isso implica no professor, uma movimentação contínua, na qual a cada vez que ele se propõe a buscá-la ele aprenderá mais e se motivará a buscá-la novamente. Ecoando Celani e Colins (2003 *apud* MOURA FILHO, 2011, p.58):

A experiência de formação continuada e reflexiva de professores de escolas públicas relatada por Celani e Collins, mostra que, após a formação, os professores se achavam mais persistentes quando tinham que fazer algo novo e difícil, mais entusiasmados com sua profissão, dispostos a imprimir dinamismo às suas práticas, mais sensíveis às necessidades dos alunos, mais habilitados a utilizar novas ferramentas tecnológicas e mais abertos à mudanças. (CELANI E COLLINS, 2003, p. 98 *apud* MOURA FILHO, 2011, p. 58)

Para concluirmos este capítulo, gostaríamos de enfatizar a importância da pesquisa na vida do professor, seja no âmbito acadêmico, seja no bojo profissional, pois é apenas ao buscá-la que ele saberá fazer a ponte entre a teoria e a prática, para que com isso, torne-se autônomo e possa/saiba “implementar suas próprias teorias”, como nos

afirmam Walesko e Procailo (2011). Contudo, o profissional deve ter em mente que é um caminho longo a ser percorrido. E como nos disse sabiamente Drummond que “no meio do caminho tinha uma pedra”, o professor de LE encontrará várias, cabe a ele, desviar delas, ou com elas construir algo.

Na tabela abaixo, temos de forma sucinta as respostas dadas pelos participantes. Optamos por fazê-la para recapitularmos aquilo que nos disseram e, com isso, verificarmos se os objetivos propostos e as perguntas de pesquisa lançadas foram alcançados e respondidos, tanto pelas palavras dos professores/participantes, quanto pelo que foi discorrido pela pesquisadora com o apoio dos teóricos que compuseram esse estudo. Não obstante, o uso da tabela pode auxiliar os leitores a estarem sempre atentos quanto aos desdobramentos da pesquisa, guiando-os de forma geral.

Tabela 6: As entrevistas

Participantes	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
	Como você avalia seu aprimoramento profissional?	Como pretende ventilar o conhecimento construído?	Quais os subsídios oferecidos para que você se tornasse/aperfeiçoasse seu lado “professor reflexivo”?	Como você vê a identidade e a (re)construção identitária do professor de LE após no curso?	Quais seus projetos para essa nova “era profissional”?
Carolina	Foi muito grande! Oportunidades de aprender com outras pessoas.	Nas coordenações pedagógicas e com meus alunos.	As discussões e reflexões em sala	O profissional se reconhece a partir do momento que ele ensina	Desenvolver pesquisas e ensinar meus alunos a fazê-las também
Bernardo	Muito válido. Pude trocar experiências.	Nas coordenações pedagógicas	A troca de experiências com os colegas	Minha identidade de professor brasileiro foi reforçada	Realizar projetos com o uso das novas tecnologias
Alessandra	Aprendi técnicas de sala de aula.	Nas coordenações	As situações vividas	Tudo o que vivi confirmaram minha identidade de professora	Projetos de detectem e solucionem problemas de ensino-aprendizagem apresentados pelos meu grupos

Fonte: Autoria da pesquisadora

4.5 É sempre bom refrescar a memória – retomando o capítulo

No quarto capítulo intitulado “Um olhar mais refinado também cai bem”, o qual tinha o objetivo de analisar os dados coletados e compilar as ideias apresentadas nos capítulos anteriores, tivemos a oportunidade de examinar meticulosamente cada uma das respostas fornecidas pelos participantes as quais nos mostraram o que cada um pode aprender ao participar do programa e como essa experiência contribuiu e contribuirá em suas vidas acadêmico-profissionais. Também corroboramos as ideias por eles apresentadas com as pontuadas por vários dos estudiosos da Linguística Aplicada. Por fim, ouvimos mais de perto e melhor suas vozes através das entrevistas e entendemos que não cabe somente a eles quererem fazer mais pelo ensino de LE no nosso país, mas que é também dever do governo, do estado, da SEEDF abrirem seus olhos e dar ao ensino de línguas assim como aos seus professores, mais subsídios para irem além e promoverem a língua estrangeira não apenas no DF, mas no Brasil e no mundo.

CAPÍTULO V

TERRA À VISTA

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Figura 8: Terra à vista ³⁵

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável para pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2002, p. 22)

5.1 Alinhando as ideias finais

No presente capítulo, pretendemos retomar algumas questões levantadas ao longo da pesquisa no que diz respeito aos objetivos traçados logo no início, bem como as perguntas de pesquisa que nos propomos a responder. Ou seja, é chegada a hora de analisarmos se conseguimos alcançar os objetivos, e se sim, quais as contribuições que eles nos trouxeram. Também verificaremos se as perguntas de pesquisa foram devidamente respondidas, e se a metodologia utilizada e os instrumentos de coleta foram peças importantes e precisas para que as respondêssemos adequadamente. Ainda neste capítulo, voltaremos nossa atenção a questões concernentes às limitações que

³⁵ Figura 8: Terra à vista. Disponível em: <<http://arturfujita.blogspot.com.br/2013/07/terra-vista.html>>. Acesso em 20 de março de 2014.

tivemos para o desenvolvimento da pesquisa, daremos algumas sugestões para possíveis estudos futuros e, por fim, as últimas palavras que fecharão a pesquisa. Agora, por já estarmos tão próximos do fim, já não podemos usar o verbo “singremos”, pois o fizemos ao longo de todo o percurso investigativo, na análise dos dados, etc. Desse modo, faremos alusão ao título do capítulo e diremos: “Terra à vista!”

5.2 É hora de verificarmos o que alcançamos (retomada dos objetivos traçados e perguntas de pesquisa)

No primeiro capítulo e nos capítulos seguintes, ou melhor, para sermos mais precisos, poderíamos dizer que no primeiro e no quarto capítulo tratamos dos objetivos que gostaríamos de alcançar ao longo do desenrolar deste estudo, e das perguntas de pesquisa que nos fizeram velejar por essa busca pela construção de novos conhecimentos.

Dentre os objetivos outrora apresentados, tínhamos os seguintes: “Analisar de que maneira três professores participantes do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês (PDPI), promovido pela *Drexel University*, avaliam seu aprimoramento profissional e como pretendem divulgar e colocar em prática o conhecimento construído no curso”. Supomos que tal objetivo tenha sido alcançado, pois nas respostas dadas pelos professores às entrevistas, tivemos a possibilidade de fazer uma análise de perto acerca de como avaliavam o aprimoramento que tiveram no momento “pós-curso” e também relataram em uma das perguntas como ventilariam/divulgariam o conhecimento obtido ao longo das seis semanas de curso intensivo no exterior. Destarte, esse primeiro objetivo foi alcançado.

O segundo objetivo tinha como intento “verificar se, na perspectiva dos participantes, foram oferecidos subsídios durante o curso para que esses eles se tornassem ou aperfeiçoassem seu lado professor reflexivo e como ser um professor reflexivo pode ou poderia (re)construir a identidade profissional desses professores”. Mais uma vez, acreditamos que o objetivo tenha sido alcançado, pois a primeira parte do objetivo constava no segundo questionário semiestruturado e, a segunda parte dele nas perguntas contidas na entrevista, as quais como dissemos anteriormente, foram realizadas no último dia de aula, para que os participantes vissem o curso como concluído, e pudessem nos fornecer respostas amplas e abrangentes com relação aos

possíveis subsídios oferecidos pelo programa com vistas a fomentar neles a perspectiva de melhorarem seu lado “reflexivo” e, por conseguinte, (re)construirmos suas identidades profissionais.

De acordo com participantes, essa característica já fazia parte de suas personalidades enquanto professores de LE e que ao longo das seis semanas de curso intensivo, determinadas aulas, leituras, dinâmicas desenvolvidas em sala, trocas de experiências e reflexões, corroboraram neles a importância de refletir suas práticas pedagógicas, as visões e compreensões que tinham de determinados assuntos e como se posicionavam ante certas situações, o que fez com que cada um pudesse (re)pensar o seu “eu professor de LE” e concomitantemente (re)significassem suas identidades profissionais.

O terceiro e último objetivo era “investigar as vantagens e desvantagens de se buscar a formação contínua no exterior”, nesse objetivo, ficou claro que os participantes ao longo das seis semanas se mostraram satisfeitos, felizes e participativos tanto nas atividades desenvolvidas em sala, quanto nas atividades fora do Campus. Com o intuito de reforçar essa ideia, temos a seguinte nota de campo da pesquisadora:

“Hoje, dia 21 de janeiro de 2013, tivemos mais uma discussão em sala (na aula de metodologia) acerca de como são nossas aulas no Brasil, ou melhor, como são ministradas. Cada um dos professores teceu comentários sobre suas escolas, o material didático que utilizam, a quantidade de alunos que temos em sala e, é claro, as limitações que vivemos no ensino/aprendizagem de LE. Contudo, vários participantes levantaram suas mãos para falarem que mesmo com todas as dificuldades, tinham deixado suas famílias e férias de verão com o intuito de poderem melhorar “seu inglês”, suas técnicas de sala de aula, suas leituras...e estavam ali, realizando um sonho, cursando disciplinas em uma universidade americana, com um curso custeado por órgãos de seu país. E que estavam fazendo todo aquele esforço, pois tinham a certeza de que é importante buscar aprender cada vez mais e, que também, ao fazermos um curso fora, temos a possibilidade de vivenciar situações diferentes, de aprender não somente para si, mas para a vida como um todo”.

Tendo verificado os objetivos, olhemos com atenção se conseguimos responder de maneira plausível às perguntas de nossa pesquisa, as quais Moura Filho (2000) descreve assim:

A pergunta será considerada significativa se ajudar o(a) pesquisador(a) a avançar na pesquisa, permitir o realce do problema proposto e representar uma possibilidade de solução que se traduza na aquisição de novos conhecimentos ou em possibilidades de intervenção no contexto investigado. (MOURA FILHO, 2000, p. 20)

Apoiados pelas palavras do autor, apresentaremos as perguntas e verificaremos se foram de fato significativas para esse estudo. Como primeira pergunta tivemos: “Como os participantes da pesquisa avaliam seu aprimoramento profissional e como pretendem divulgar e colocar em prática o conhecimento construído no curso oferecido na *Drexel University*?”.

Ante os resultados obtidos/apresentados no capítulo anterior, concebemos a pergunta como positiva para o estudo avançar e mais, é possível dizer que foi respondida em vários trechos da pesquisa, principalmente no que diz respeito a análise de dados. Nela, ficou claro o quão enriquecedor foi o curso aos professores participantes, que realçaram em suas falas o diferencial que a realização de um curso no exterior é para o professor de LE. E mais que isso, pois eles pretendem transmitir o conhecimento adquirido/construído não apenas com seus colegas de profissão (os quais poderão se beneficiar com os relatos daqueles que participaram do curso, com as novas atividades por eles aprendidas), mas com seus alunos, o que provavelmente fomentará neles a motivação na aprendizagem de uma nova língua.

Na segunda pergunta de pesquisa, buscávamos saber de que maneira a realização do curso de formação contínua para professores de inglês realizado nos EUA pôde contribuir para a formação reflexiva, assim como para a (re)construção identitária desses professores. Nela, ficou claro o quão enriquecedor foi o curso aos professores participantes, que realçaram em suas falas o diferencial que a reflexão pode trazer para eles enquanto professores e para seus alunos, os quais terão a possibilidade de ter em suas salas um profissional disposto a alcançar seus objetivos, aperfeiçoar sua práxis e oferecê-los o fomento necessário para se comunicarem na língua alvo. Com relação à (re)construção identitária, a qual também foi abordada, quando relatamos os objetivos alcançados, ela indubitavelmente foi reconstruída ao longo do programa, tanto com as aulas, observação de aulas, quanto por trocas de ideias, experiências e leituras significativas.

Já na última pergunta de pesquisa, queríamos saber quais as vantagens e desvantagens de se buscar a formação contínua no exterior. Já nessa pergunta,

constatou-se que o motivo principal pela busca desse tipo de formação em um país que tinha a LI como língua oficial/materna, ou como nos disse Siqueira (2010), como língua nativa é que eles veem a possibilidade de aprender mais acerca de pronúncia, de expressões idiomáticas, vivenciar a língua em seus cotidianos com nativos e, principalmente, aprender mais sobre a cultura da língua alvo. Neste ponto, vale ressaltar que a questão da cultura foi unânime entre os participantes quando lhes fora perguntado sobre os pontos positivos no que concerne formar-se continuamente no exterior. Entretanto, fizemos um adendo e citamos alguns autores que nos pontuam que língua e cultura são indissociáveis e não construtos distintos.

Assim, concluímos essa seção com o sentimento de termos alcançado os objetivos propostos e também por termos respondido com argumentações amplas as perguntas de pesquisa.

5.3 Limitações que tivemos para o desenvolvimento da pesquisa

Ao longo de todo o processo investigativo, podemos dizer que limitações estavam presentes a cada início de capítulo, na seleção dos artigos e livros a serem eleitos e lidos, pois o fator tempo infelizmente constrói e destrói certas estruturas. Entretanto, nessa seção, gostaria de elencar aquelas limitações que se não as tivéssemos encontrado, certamente poderíamos ter uma pesquisa melhor estruturada, com menos falha. Embora em determinados momentos, o lado humano fala mais alto e, elas acabam aparecendo. De qualquer maneira, elencaremos nos parágrafos seguintes os “empecilhos” ou como mencionado “as pedras”³⁶ encontradas ao longo dos últimos meses até chegarmos aqui.

Podemos encarar a primeira limitação com o tempo que os participantes tinham para responderem aos questionários. De fato, apenas três dos seis participantes do DF quiseram participar da pesquisa com receio que essa os tirasse o pouco tempo livre que tinham, e por mais que a pesquisadora tenha tentado argumentar com eles, foi em vão. O fato é que o calendário escolar montado para as seis semanas era “apertadíssimo” e havia muito a ser contemplado: aulas durante todo o dia, palestras em algumas noites, leituras e tarefas de casa diárias. Assim, pensamos que em algumas das respostas fornecidas, os participantes evitaram se estender para não “perderem tempo” ou como

³⁶ As quais tentamos juntar e construir com mais fomento a presente pesquisa.

dizem os falantes da LI *Time is Money*. Destarte, algumas respostas que poderiam ter sido mais abrangentes acabaram não sendo.

Outro fator que também poderia ser citado foi o fato de a pesquisadora também ser aluna e, por ter seus dias comprometidos como os dos demais, não pode tomar notas de tudo o que via e acontecia sempre que tinha vontade, pois tinha que prestar atenção nas aulas e fazer anotações concernentes a elas. Assim, algumas situações acabaram passando sem que as devidas notas fossem tomadas.

Para fecharmos, acreditamos que o fator tempo não nos fez realizar a quantidade de leituras que inicialmente havíamos nos proposto e, mesmo com tantos autores selecionados, há sempre a ideia de que poderíamos ter tido mais insumo, mais referências na área pesquisada. Contudo, ainda com os percalços apontados, não há dúvida que primamos pela excelência na investigação e escrita dessa pesquisa.

5.4 Possíveis sugestões aos estudos futuros

Nesta seção, faremos um breve apanhado de sugestões e ideias que surgiram ao longo da pesquisa, de modo que sejam desenvolvidas e formem continuamente os professores de LE que não tiveram a possibilidade de participar de um programa no exterior, mas que podem fomentar seus conhecimentos dentro de nosso país, bem como temas que poderiam interessar aos que participaram do programa a não pararem suas vidas acadêmicas e poderem ventilar e compartilhar o que fora aprendido por eles anteriormente. Optamos por destacar esses pontos nessa seção, pois não haveria como tratar de todos esses assuntos e abordar tais elementos no corpo da pesquisa. Dessa maneira, pontuamos as seguintes sugestões:

- Analisar de que maneira os projetos apresentados pelos participantes do PDPI foram aplicados/desenvolvidos em suas escolas e quais foram as vantagens e desvantagens de aplicá-los.
- Investigar de que maneira os professores transmitiram os conhecimentos construídos no curso aos colegas de trabalho e o espaço que a SEEDF oferece aos professores para que eles o façam.
- O PGLA em parceria com a EAPE (SEEDF) oferecer novamente o “Curso Refletir”, pois há inúmeros professores da rede pública afastados/distantes da academia desde sua formação e, se em sua primeira versão ele trouxe tantos

professores para cursarem a pós-graduação, supomos que sua próxima versão também seria considerada um sucesso.

- A EAPE poderia oferecer cursos de formação contínua com professores egressos de cursos no exterior, pois haveria a possibilidade de trocar experiências e desenvolver nos demais o desejo de também participar dos programas da CAPES.
- A EAPE poderia fazer um levantamento de professores em cada uma de suas gerências regionais de ensino (núcleo responsável pelas escolas de cada cidade satélite) para que estes oferecessem formação contínua aos professores de LE mais perto de suas escolas, pois muitos ficam desmotivados por terem que percorrer longas distâncias até chegar à sede da EAPE, onde normalmente os cursos são ministrados.
- NEx em parceria com a EAPE oferecer cursos aos professores de LE como fizeram em 2011, onde os professores e seus orientandos ministravam cursos específicos condizentes com a pesquisa desenvolvida

Em suma, essas sugestões são apenas a “ponta o iceberg”, já que a área de formação de professores e formação contínua tem tanto a ser explorada, discutida, (re)pensada, (re)formulada e refletida. Contudo, esperamos que as considerações feitas possam ser representativas e significativas dentro desse vasto campo de pesquisa.

5.5 Últimas palavras

O ensino de língua estrangeira têm se expandido e ganhado amplo significado tanto no contexto nacional, quanto no internacional. Dessa maneira, com o atual processo de globalização no mundo a necessidade de se falar uma LE tem crescido a cada dia. Entretanto, as necessidades daqueles que buscam aprendê-las também têm mudado e, é daí, que surge a necessidade de constante mudança por parte do professor. Devido a isso que a formação contínua tem sido fonte de várias pesquisas, pois o profissional também deve buscar por essas mudanças, passando assim, a refletir suas práticas pedagógicas, suas leituras, sua postura como professor de LE e (re)significar sua identidade profissional com vistas a estar apto para compreender todo esse movimento no globo e com ele aperfeiçoar seus saberes e competências na língua alvo.

Assim, Gimenez (2005) nos assevera que ao considerarmos a formação contínua como uma crescente socialmente situada e a pesquisarmos sob esse mesmo prisma, abriremos caminho para conceber a pesquisa como um espaço extra para a aprendizagem, haja vista que o professor de LE da contemporaneidade deve estar apto a se (trans)formar, refletir, (re)significar suas práticas e ser “o dono do seu destino” no sentido de se tornar um pesquisador e não somente ser mais um professor que transmite teorias padronizadas que aprendeu em sua formação inicial.

Com esta pesquisa pretendemos mostrar a importância que os cursos oferecidos pela SEEDF ou pelo governo de forma geral têm e como eles podem contribuir para o aprimoramento dos professores de línguas da rede, os quais são vistos, de acordo com Celani (2010), como docentes desqualificados, que não têm o domínio básico na língua alvo, ou seja, da LE que deveria ser ensinada por eles. É nesse sentido, o de melhorar o ensino de línguas da escola pública e a maneira pela qual o professor de LE é visto pela sociedade e por muitos estudantes, que a formação contínua deve ser encarada pelos governantes e professores, não apenas como um complemento às suas formações iniciais, e sim, como uma ferramenta de real importância para seu crescimento profissional. Tornando-os, por sua vez, capacitados e oferecendo a eles o refinamento necessário para transmitirem a LE que ensinam com propriedade, com segurança, com o desejo de formar melhor seus alunos. Formando-os não apenas para a realização de uma avaliação bimestral, mas para a vida, fazendo deles cidadãos críticos. Assim, é de real importância que esses professores saibam fazer uso da língua que ensinam com destreza, como agentes de seus discursos. É nesse momento que realçamos mais uma vez a importância do PDPI, pois nele o professor tem a oportunidade de estar em contato com a língua estrangeira por seis semanas, vivenciando *in loco* a língua e a cultura que ensinam; além de desenvolverem suas habilidades de fala, escrita, leitura e audição na língua alvo.

Os resultados que alcançamos com essa pesquisa com as respostas fornecidas pelos participantes, assim como no que permeou suas falas durante as entrevistas, apenas veicularam o que as pesquisas realizadas na área de formação contínua e seus estudiosos nos afirmam, ou seja, que é através dessa formação que o profissional de LE se (trans)formará e refletirá suas práticas pedagógicas, tornando-se dessa maneira cada vez mais qualificado e preparado para enfrentar os embates que lhes são impostos em seu cotidiano e será capaz de formar-se criticamente e, por conseguinte, aos seus alunos

e comunidade escolar. Não obstante, tal formação lhe servirá (como dissemos outrora), como um mecanismo/ferramenta para (re)pensar suas atitudes docentes, realizar novas leituras com um novo olhar, se reconhecer como protagonista de seu fazer, (re)construindo assim sua identidade profissional.

Para concluirmos, é com esse intento, o de mostrar ao profissional de língua estrangeira a importância de compreender as potencialidades oferecidas pela formação contínua e concebê-la como uma fonte inesgotável de conhecimento para o docente que consideramos a importância de termos nos dedicado a realizarmos esse estudo. Assim, é com as voltas que o percurso da vida acadêmica do professor de LE dá e com as reflexões que ele faz, é que teremos professores qualificados e destemidos para enfrentar os embates do dia a dia. Profissionais esses, que se entendem como seres inacabados e que precisam continuar sua caminhada pelas estradas do conhecimento e pela excelência no ensino de línguas.

Finalizamos com sábias palavras de Guimarães Rosa

“[...] mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão todas iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas estão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.”
(Guimarães Rosa)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P.(Org). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª ed., 2009.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

_____. **Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira**. In Apliemge - Ensino e Pesquisa. Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 1, p.29-41, 1997.

_____. (Org). **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999.

ALVAREZ, M. L. O. & SILVA, K. A, (Orgs.) **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007.

_____. (Orgs.) **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2008.

AUDI, L. C. C. **“Eu me sinto responsável por ele”**: Quando professores transformam-se ao transformarem seus olhares sobre os alunos. In: REIS, S.; VEEN, K. V. & GIMENEZ, T. (Orgs.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: EdueL, 2011.

BARBARA, L. & RAMOS, R. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo, SP: Mercado das Letras, 2003, p.195-205.

BARROS, Jaqueline da Silva. **Identidades sociais de classe, gênero e raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como língua estrangeira**. 2013. viii, 124 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BASSO, E. **As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE**. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs). **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, pg. 127-156.

_____. **A construção social das competências do professor de LE: entre o real e o ideal – um curso de Letras em estudo**. Tese de Doutorado. Unicamp, IEL, 2004.

BECKER, M. R. **O ensino-aprendizagem da pronúncia da língua inglesa: uma experiência de formação continuada**. In: Formação “desformatada”, práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011.

BEIJAARD, D.; MEIJER,P.C.;VERLOOP,N. **Reconsiderando a pesquisa sobre a identidade profissional de professores**. Tradução de Lautenai A. Bartholamei Jr.,

Simone Reis e Lincoln P. Fernandes. Título original: Reconsidering research on teachers' Professional identity. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Orgs.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2011. p. 1-46.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

BULLOUGH, R. V. **Practicing Theory and Theorizing Practice**. In: LOUGHRAN, J.; RUSSELL, T. (Ed.). *Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. London: Falmer Press, 1997, p.13-31.

BUZATO, M. E. K. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira**: contribuições para a formação de professores. 2001. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

CALVO, L. C. S. **A Identidade Profissional de Professores e de Professores de Inglês: Representações Construídas por Alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio**. In: REIS, S.; VEEN, K. V. & GIMENEZ, T. (Orgs.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2011.

CELANI, M. A. A. **Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas**. In: GIMENEZ, T.; GOES, M. C. (Orgs) *A formação de professores de línguas e a transformação social na América Latina*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 57-67, 2011.

_____. **O perfil do educador de ensino de línguas: o que muda? I ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**. UFSC, 1996. (mimeo).

_____. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Professores e formadores em mudança. Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. In: CELANI, M. A. A. (org.). *Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, Mercado de Letras, 2003.

CELANI, M.A.A & COLLINS, H. **Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios**. In: BRABARA, L. & RAMOS, R. C. G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

CONSOLO, D. A. **Reverdo a Oralidade no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras**. Revista de Estudos Universitários, v. 26, n. 1, p. 59-68, 2000.

CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas: Pontes, 2011.

D'ALMAS, J. **A identidade do professor na imprensa televisiva: Uma análise crítica do percurso da campanha publicitária do MEC**. In: REIS, S.; VEEN, K. V. & GIMENEZ, T. (Orgs.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. PP.15-41.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). **Secretaria de Estado de Educação**. Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 1ª ed. Brasília, 2009.

_____. **Secretaria de Estado de Educação**. Diretrizes pedagógicas 2009/2013, Brasília, 2008.

_____. **Secretaria de Estado de Educação**. Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. 5ª ed. Brasília, 2009.

EL KADRI, M. S. **Atualização de estudo sobre identidade profissional dos professores de língua inglesa no contexto brasileiro**. Revista X, Curitiba. V. 1, p. 72-88, 2010.

ERICKSON, F. **Qualitative Methods in Research on Teaching**. In: Wittrock. M.C, **Handbbook of Research on Teaching**. 3rd edition. 1986.

FETTERMAN, D.M. **Ethnography: step-by-step**. 3rd ed. Vol. 17. USA: Sage, 1998.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 26ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **À sombra desta mangueira**. 2ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação e mudança.** 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GERGEN, M. M. & GERGEN, K. J. **Investigação qualitativa: tensões e transformações.** In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 367-388.

GIL, G. **Mapeando estudos de formação de professores de línguas no Brasil.** In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. (Orgs.). Linguística Aplicada e Contemporaneidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

GIMENEZ, T. **Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada.** In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. (Orgs.). Linguística Aplicada e Contemporaneidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. **ETS and ELT: teaching a world language.** ELT Journal, Vol. 55, No. 1, July 2001, Oxford University Press, 2001.

_____. GIMENEZ, T. ET AL. **Concepções de pesquisa de futuros professores de inglês.** In: Gimenez, T. (Org.). Trajetórias da formação de professores de línguas. Londrina: Editora UEL, 2002.

GUANDALINI, Eiter Otávio. **O bem que ela nos faz: o papel da formação continuada no desempenho dos professores de língua estrangeira (Inglês).** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 128f. Dissertação de Mestrado.

HALU, R. C. **Formação continuada de formadores de professores: a experiência das tutoras de inglês do NAP-UFPR.** In: Formação “desformatada”, práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

JORDÃO, C. M., MARTINEA, J. Z. & HALU, R. C. (Orgs.). **Práticas de sala de aula em língua inglesa: exercícios de autonomia e identidade.** In: Formação “desformatada”, práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011.

KEMMIS, S. **Critical Reflexion.** In: WIDDEN, M. F. & ANDREWS, I. (Orgs.). Staff development for school improvement. Nova York, The Elmer Press. Learning and Teaching. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

KOLF, D. **The ELF Teachers as Artists.** In: English Teaching Forum, 28 (1): 40-41, 1990.

LEFFA, V. J. **O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional.** *Contexturas*, v. 4, p. 13-24. APLIESP, 1998/1999.

LIBERALLI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica.** Tese de doutorado em linguística aplicada ao ensino de línguas. São Paulo, PUC, 1999.

LIMA JUNIOR, Walter Guarnier de. **Variedade padrão da língua portuguesa (LM):** crenças e experiências de aprendizagem de estudantes do ensino fundamental. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 138 fls. Dissertação de Mestrado.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, T. H. B. **Reflexões sobre a formação de professores de inglês como língua estrangeira.** Dissertação (mestrado). Campinas, IEL/UNICAMP, 2005.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; NORTON, B. **Querer é poder?** Motivação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares.* Campinas, SP: Pontes editores, 2011, p. 89 - 113.

MESQUITA, Priscila Patrícia Paiva. **(Re) Construindo Políticas Públicas Para os Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal.** 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1:** a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado.* Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002, p.303-332.

_____. **Fotografias da lingüística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil.** *D.E.L.T.A.*, v.15, special issue, São Paulo, 1999.

_____. **Oficina de Lingüística Aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOURA FILHO, A. C. L. **Basta clamarmos inocência:** a formação reflexiva do professor contemporâneo de línguas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKOMARQUES, S.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: Novos Olhares – Vol I.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. **Reinventando a aula:** Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Brasília, 2000, 161 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, 2000.

NICOLAIDES, C.; TÍLIO, R. **A perspectiva do desenvolvimento da autonomia ao aprendiz de línguas em livros didáticos de inglês:** reflexões e desafios para a formação do professor de línguas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKOMARQUES, S.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: Novos Olhares – Vol I.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa.** In: Fazenda, I. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.* Campinas, São Paulo: Papirus, 1997. p. 29-41.

ORTIZ, H. M. **O professor reflexivo:** (re)construindo o “ser” professor. Vargem Grande Paulista, III Congresso de Educação – MHN, 2003.

PAZELLO, E. **Alternativas de práticas de sala de aula no NAP-UFPR e a relevância da proficiência oral na identidade do professor de inglês como língua estrangeira.** In: *Formação “desformatada”, práticas com professores de língua inglesa.* Campinas: Pontes Editores, 2011.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism.** Hong Kong: Oxford University Press, 1992.

PICONI, L. B. & MATEUS, E. F. **Ressignificações de identidades de professores:** Uma análise do encontro com o outro. In: REIS, S.; VEEN, K. V. & GIMENEZ, T. (Orgs.). *Identidades de professores de línguas.* Londrina: Eduel, 2011.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.

RAJAGOPALAN, K. **National languages as flags of allegiance; or the linguistics that failed us:** A close look at the emergent linguistic chauvinism in Brazil. *Journal of Language and Politics*, Vol. 1, No. 1, 2002, p. 115-147.

_____. **O lugar do inglês no mundo globalizado.** In: SILVA, K. A. (Org) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. **“O World English”** – Um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ROSA, M. V. F. P. C. & ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHEIFER, C. L. **Crenças e (inter)ações no ensino de língua estrangeira para crianças**: o percurso reflexivo de uma professora-pesquisadora. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R.; SILVA, K. A. (Orgs.) *Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SCHÖN, D. A. **Formação de professores como profissionais reflexivos**. In A. Nóvoa (coord.) *Os Professores como Profissionais Reflexivos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. p. 79-91,1992.

SCHÜKLENK, U. **Ética na pesquisa**: experiência de treinamento em países sul-africanos. In: DINIZ, D.; GILHEM, D. & SCHÜKLENK, U. (eds.). Brasília: Editora da UnB, 2005.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. **Reflexão em Paulo Freire**: Uma Contribuição Para a Formação Continuada de Professores. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 10-22 – setembro, 2005.

SILVA, J. O. **Propagandas do MEC**: Imagens da profissão docente. In: REIS, S.; VEEN, K. V. & GIMENEZ, T. (Orgs.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2011.

SILVA, K. A., DANIEL, F., KANEKO-MARQUES, S. M. & SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.) **A formação de professores de línguas**: novos olhares – volume I. Campinas: Pontes Editores, 2011.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença**: A Perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA, R. M. H. **A entrevista na pesquisa em educação**: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIQUEIRA, S. **Inglês como língua internacional**: Por uma pedagogia intercultural e crítica. In: SILVA, K. A. (Org) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SOUSA, M. B. N. **A tormenta do buscar**: refletir para transformar. In: BRABARA, L. & RAMOS, R. C. G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

STURM, L. **Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês**. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: Novos Olhares -Vol I*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

TOMAZONI, P. C. P. & LUNARDI, V. U. **Reflexões sobre a identidade do professor de inglês não nativo**. In: REIS, S.; VEEN, K. V. & GIMENEZ, T. (Orgs.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2011.

UR, PENNY. **A Course in English Language Teaching**. Cambridge University Press, 2012.

VALADARES, J. M. **O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo**. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

VIAN JR., O. **Educação Linguística do Professor de Inglês**. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Sociedade – Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro**. In: SILVA, K. A. (Org) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas**. Horizontes de Linguística Aplicada. Instituto de Letras. Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Brasília, vol.5, n. 2, p. 2006.

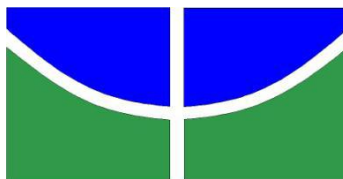
WALESKO, A. & PROCAILO, L. **Espaços para formação continuada de professores de língua inglesa**. In: Formação “desformatada”, práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011.

WATSON-GECEO, K. A. **Classroom ethnography**. In: Hornberger, N., & Corson, D. (eds.). In: *Research Methods in language and education*. Encyclopedia of Language and Education, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. P. 135-144.

WOODWARD, K. **Identidade e Diferença: Uma Introdução Teórica e Conceitual**. In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.

ZEICHNER, K. M. **Uma Análise Crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ZEICHNER, K. M. e LISTON, D. P. **Reflective Teaching**. Nova Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSCENTIMENTO

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Mestrado em Linguística Aplicada

Aluna: Camila Mara Andrade Silva

Orientador: Professor Dr. Kleber Aparecido da Silva

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro para os devidos fins que aceitei participar da pesquisa de Camila Mara Andrade Silva, estudante da pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília – UnB. Ainda declaro que aceitei participar da pesquisa por livre e espontânea vontade e que a pesquisadora me esclareceu todas as dúvidas que eu tinha acerca do uso de minhas respostas e entrevistas. Também que fiquei ciente que serão utilizadas em sua dissertação para a obtenção do título de mestre, mas que também poderão ser utilizadas em artigos, periódicos, revistas, congressos e afins. Dessa maneira, concedo a pesquisadora o direito de fazer uso do material que fornecerei, para fins acadêmicos e científicos.

Filadélfia, ____ de _____ de 2013.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO I



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Mestrado em Linguística Aplicada

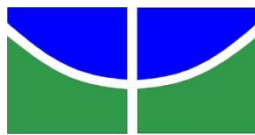
Aluna: Camila Mara Andrade Silva

Orientador: Professor Dr. Kleber Aparecido da Silva

Questionário Semiestruturado I

1. De que estado e cidade do Brasil você é?
2. Qual é a sua idade
3. Há quanto tempo você leciona?
4. Por que você se inscreveu neste curso? Quais suas perspectivas em relação a ele?
5. Como você descreveria sua competência em inglês hoje?
6. Qual a importância da língua inglesa para você?
7. O que você gostaria de ter nas aulas neste curso?
8. O que você não gostaria de ter nas aulas neste curso?
9. Em sua opinião, qual a importância de realizar um curso de aperfeiçoamento no exterior?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO II



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Mestrado em Linguística Aplicada

Aluna: Camila Mara Andrade Silva

Orientador: Professor Dr. Kleber Aparecido da Silva

Questionário Semiestruturado II

1. Há quanto tempo você leciona a disciplina LEM – inglês na rede pública?
2. Há quanto tempo você estuda a língua?
3. Já trabalhou na rede particular? Em curso de idiomas ou no ensino regular?
4. Com base na resposta da questão de número 3, qual sua preferência? Por quê?
5. Qual o seu interesse pela formação contínua? De que maneira você está envolvido(a) nela?
6. O que você entende por professor reflexivo? Em sua opinião, quais são as características desse profissional? Você se considera assim?
7. De que maneira, na vida prática da sua profissão, o fato de você ser professor(a) reflexiva se manifesta?
8. O que você entende por “identidade profissional”?
9. De que modo ser um “professor reflexivo” pode/poderia (re)construir sua identidade profissional?

APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Mestrado em Linguística Aplicada

Aluna: Camila Mara Andrade Silva

Orientador: Professor Dr. Kleber Aparecido da Silva

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Tendo realizado o curso, de que maneira você avalia seu aprimoramento profissional?
2. De que modo você pretende ventilar o conhecimento construído no curso?
3. Que tipo de profissional você se considera neste momento pós-curso no exterior?
4. Quais foram os subsídios oferecidos, nessas seis semanas de curso intensivo, para que você se tornasse, ou aperfeiçoasse seu lado “professor reflexivo”?
5. Tendo respondido anteriormente acerca da identidade do professor, identidade no ensino de línguas e a (re)construção identitária desse profissional, como você vê esses pilares após as aulas dadas, os conteúdos trabalhados e a sua convivência com a língua?
6. Haja vista que um dos critérios do curso é que você desenvolva um projeto em sua escola, quais são seus projetos para essa nova “era profissional” após realizar o curso nos EUA?

ANEXO A – EDITAL DO PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO**CAPES – EMBAIXADA DOS EUA – COMISSÃO FULBRIGHT PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO****PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NOS EUA****Edital nº. 44/2012/CAPES****1. DA APRESENTAÇÃO**

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, instituída como Fundação Pública pela Lei nº. 8.405, de 09 de janeiro de 1992, modificada pela Lei nº. 11.502, de 11 de julho de 2007 e Lei 12.695, de 25 de julho de 2012, regida pelo seu Estatuto aprovado pelo Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, inscrita no CNPJ sob nº. 00.889.834/0001-08, com sede no Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06, CEP 70040-020, Brasília, DF, por meio de sua Diretoria de Relações Internacionais – DRI e Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB, no uso de suas atribuições, a Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil e a Comissão para o Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos da América e o Brasil (Comissão Fulbright), organização binacional, criada por troca de notas diplomáticas em 05 de novembro de 1957, modificadas pelo Decreto Presidencial 7.176, de 12 de maio de 2010, tornam pública a seleção para o Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa nos EUA. O programa busca capacitar professores de língua inglesa da educação básica em efetivo exercício na rede pública de ensino e estreitar as relações bilaterais entre os dois países. O presente edital rege-se pela legislação aplicável à matéria, em especial, a Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999, bem como pelas normas previstas neste.

2. DOS OBJETIVOS

2.1. O programa oferece curso intensivo de (06) seis semanas em uma universidade nos Estados Unidos, com atividades acadêmicas e culturais, para professores de língua inglesa da educação básica em efetivo exercício na rede pública de ensino e tem como objetivos:

- 2.1.1. Valorizar os profissionais que atuam na rede pública de educação básica;
- 2.1.2. Fortalecer o domínio das quatro habilidades linguísticas – compreender, falar, ler e escrever em inglês – dos professores de língua inglesa da rede pública de educação básica;
- 2.1.3. Compartilhar com os professores metodologias de ensino e avaliação que estimulem a participação do aluno em sala de aula;
- 2.1.4. Estimular o uso de recursos online e outras ferramentas na formação continuada de professores e na preparação de planos de aula, assim como a utilização de tecnologias para o desenvolvimento de projetos dos alunos;
- 2.1.5. Oferecer uma experiência in-loco em história e cultura dos Estados Unidos, para que isso se torne parte do currículo do ensino de inglês;
- 2.1.6. Estimular parcerias com professores americanos visando futuros intercâmbios de professores e de alunos entre os dois países.

2.2. O programa oferecerá duas modalidades de curso, ficando a critério do comitê de seleção a indicação da modalidade a ser cursada nos EUA para cada candidato:

- 2.2.1. Curso de desenvolvimento de metodologias, voltado para professores com conhecimentos avançados na língua inglesa e que visam desenvolver e/ou aprender novas metodologias de ensino-aprendizagem; e
- 2.2.2. Curso de aprimoramento em inglês, voltado para professores que necessitem melhorar habilidades específicas na língua inglesa.

3. DOS REQUISITOS PARA CANDIDATURA

3.1. O candidato ao programa CAPES - Embaixada dos EUA – Comissão Fulbright para Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa nos EUA, deverá atender a todos os requisitos abaixo:

- 3.1.1. Possuir nacionalidade brasileira. No caso de estrangeiro, ser residente no Brasil com visto permanente.
- 3.1.2. Ser professor concursado com estágio probatório concluído e estar ministrando aula de língua inglesa na rede pública da educação básica;
- 3.1.3. Realizar teste de avaliação de nível em língua inglesa, conforme o item 5. deste edital;
- 3.1.4. Não receber bolsa ou benefício financeiro de outras entidades brasileiras e/ou americanas para o mesmo objetivo, sob pena de cancelamento do benefício e de ressarcimento dos valores pagos, com a incidência de juros de mora sob os valores a serem ressarcidos;

3.1.5. Não ter sido contemplado nas edições anteriores do Programa de Aperfeiçoamento para Professores de

Língua Inglesa nos EUA, ou em outros programas de formação continuada de professores de inglês no exterior.

3.2. É obrigatório o retorno do candidato selecionado, ao Brasil, após o término do curso.

4. DOS PROCEDIMENTOS PARA CANDIDATURA

4.1. O candidato deverá preencher o formulário de inscrição online, a partir de 11 de setembro de 2012, anexando a documentação complementar solicitada. O fornecimento parcial ou incorreto das informações e da documentação complementar em qualquer etapa do processo de seleção levará ao cancelamento da candidatura. O formulário está disponível em: www.fulbright.org.br.

4.2. Passo 1: obtenção da senha de acesso ao formulário de inscrição online

4.2.1. Acessar a página da Comissão Fulbright, www.fulbright.org.br > Bolsas para brasileiros > Professores > Aperfeiçoamento em Inglês nos EUA. Inserir o CPF do candidato e um e-mail válido para envio da senha.

4.2.2. De posse da senha, no mesmo endereço ou no link enviado, o candidato deverá digitar o e-mail válido e a senha recebida para acessar o formulário de inscrição online.

4.3. Passo 2: preenchimento do formulário de inscrição online

4.3.1. Os campos do formulário de inscrição online deverão ser preenchidos em português.

4.3.2. Após iniciar o preenchimento do formulário online, deve proceder-se à gravação dos dados, antes do

logoff, clicando a cada 10 minutos, pelo menos, no botão save, no final da página. Caso contrário, as informações introduzidas poderão ser perdidas.

4.3.3. O candidato deverá escolher o local de sua preferência, entre as opções disponíveis no formulário de

inscrição online, para a realização do teste de proficiência em língua inglesa, Test of English Language

Proficiency – TELP, conforme item 5. deste edital.

4.3.4. A realização do TELP é obrigatória a todos os candidatos. Nesta edição não serão aceitos outros certificados de proficiência.

4.3.5. A confirmação da data, horário e endereço do local de aplicação do teste será encaminhada para o e-mail do candidato.

4.3.6. A Carta de Intenções é um documento muito importante no processo seletivo e será analisado minuciosamente pelo comitê de seleção. O candidato deverá redigi-la em português, a partir das seguintes

questões norteadoras, também apresentadas no formulário:

- a) Qual a importância do ensino da língua inglesa para os jovens de hoje?
- b) Por que você se considera um bom candidato para este programa nos Estados Unidos?
- c) Quais são suas expectativas com relação a esse programa?
- d) Como pretende compartilhar o conhecimento adquirido nos Estados Unidos com seus alunos, colegas e o sistema educacional na sua cidade e/ou estado? Exemplificar.

4.3.7. Carta de Intenções idênticas desclassificarão os candidatos que as apresentarem.

4.3.8. Para facilitar o preenchimento do formulário eletrônico, a Carta de Intenções poderá ser redigida em um editor de texto offline e copiada posteriormente para o campo adequado do formulário online, utilizando os recursos de ‘copiar’ e ‘colar’ do editor de textos.

4.4. Passo 3: documentação complementar

4.4.1. O candidato deverá anexar os seguintes documentos digitalizados no formato JPG, com tamanho de até

1 MB para cada arquivo:

a) Documento de identificação oficial com foto: carteira de identidade (frente e verso), ou Carteira Nacional de Habilitação (frente e verso), ou Passaporte válido, pelo menos, até setembro de 2013 (capa azul – páginas 2

e 3; capa verde – páginas 1, 2 e 3);

b) Declaração, em português, do diretor da instituição onde o candidato leciona, endossando sua participação no programa e certificando que o professor é concursado estável com estágio probatório concluído na rede pública de ensino da educação básica, e é docente de língua inglesa, em efetivo exercício em sala de aula. (Anexo I)

4.4.2. Recomendação: para gerar arquivos digitalizados dentro do limite de 1 MB, recomendamos:

a) Digitalizar os arquivos em preto e branco, exceto a carteira de identidade ou a carteira nacional de habilitação ou o passaporte, que devem ser coloridos;

b) Limitar a área de digitalização aos limites do documento, evitando digitalizar áreas desnecessárias e/ou em

branco.

c) Certificar-se de que os documentos anexados estão legíveis quando impressos para não haver prejuízo à candidatura.

4.5. Passo 4: encaminhamento do formulário

4.5.1. Concluído o preenchimento do formulário online, esse deverá ser encaminhado clicando no botão submit, até a data limite, 15 de outubro de 2012.

4.5.2. Atenção: o candidato só deverá finalizar a sua inscrição, clicando no botão submit, após conferir todas as informações. Não será possível alterar a candidatura após o envio do formulário.

4.5.3. Após encaminhar o formulário, será possível consultá-lo, mas não alterá-lo.

4.5.4. Ao submeter a candidatura, uma mensagem para o e-mail válido será enviada com o código de confirmação da submissão.

4.5.5. Cada candidato poderá submeter apenas uma vez sua candidatura. No caso de submissão de mais de uma candidatura, todas serão canceladas.

5. DA REALIZAÇÃO DO TESTE DE PROFICIÊNCIA

5.1. Nesta edição do programa, apenas o Test of English Language Proficiency (TELP) será utilizado para avaliar o nível de proficiência em língua inglesa.

5.2. Durante o preenchimento do formulário de inscrição online, o candidato deverá indicar, entre as opções disponíveis, o local de preferência para a realização do teste.

5.3. O TELP foi desenvolvido pelo Departamento de Estado dos EUA como instrumento de avaliação de

proficiência em língua inglesa para candidatos em potencial a programas de intercâmbio educacional. O teste é realizado em aproximadamente duas horas e consiste de três sessões: compreensão oral, expressão e estrutura e compreensão de vocabulário e leitura.

5.4. O TELP será oferecido gratuitamente aos candidatos interessados que encaminharem adequadamente o seu formulário de inscrição online.

5.5. O TELP será realizado em todos os Estados da Federação, no Distrito Federal e nos municípios indicados no formulário de inscrição.

5.6. Importante: caso se aplique, todos os custos de deslocamento, alimentação e/ou hospedagem para a realização do TELP serão de responsabilidade do candidato.

5.7. O candidato receberá o certificado de realização do TELP com a sua pontuação, por meio eletrônico, em até 15 dias úteis após a realização do teste.

5.8. O teste TELP será aplicado entre os dias 16 de outubro e 01 de novembro de 2012. A confirmação da data, o horário e o endereço do local de aplicação do teste serão encaminhados para o e-mail do candidato.

5.9. No dia do teste, o candidato deverá apresentar documento de identificação oficial com foto, preferencialmente o mesmo apresentado no ato de inscrição, conforme item 4.4.1.

6. DA SELEÇÃO

6.1. O programa prevê a seleção de até 540 (quinhentos e quarenta) participantes.

6.2. Nesta edição do programa, serão selecionados até 20 (vinte) professores por Unidade da Federação (UF), sendo dez vagas em cada modalidade de curso, descritas no item 2.2.

6.2.1 Caso o número candidatos qualificados para o curso de desenvolvimento de metodologias, descrito no

item 2.2.1, seja insuficiente, as vagas ociosas serão destinadas para o curso de aprimoramento em inglês, descrito no item 2.2.2.

6.2.2. Caso não sejam preenchidas as 20 vagas da UF devido ao número insuficiente de candidatos

qualificados para as modalidades de cursos oferecidas, as vagas ociosas serão redistribuídas naquela mesma região geográfica, respeitada a classificação dos candidatos após a etapa de priorização e independente da UF de origem. No caso de não preenchimento das vagas na região, será considerada, como novo critério, a classificação dos candidatos após a etapa de priorização, de acordo com a sua região de origem, na seguinte ordem: norte, nordeste, centro-oeste, sul e sudeste.

6.2.3. Para efeitos deste edital, considerar-se-á para a definição da UF de origem do candidato o endereço da escola em que leciona, e não o endereço residencial.

6.3. A escolha da modalidade do curso a ser realizado nos EUA e a definição da universidade americana de

destino para cada candidato selecionado serão realizadas exclusivamente pelo comitê de seleção, de acordo com a avaliação descrita em 6.4.

6.4. O candidato selecionado será informado sobre a modalidade de curso para a qual foi selecionado e a universidade americana responsável pelo seu curso de aperfeiçoamento por meio eletrônico.

6.5. Não será permitido que o candidato solicite alteração da modalidade de curso para a qual foi selecionado,

e nem mesmo alteração em relação à universidade nos EUA onde será realizado o curso.

6.6. Para avaliação das candidaturas, será constituído um comitê de seleção com membros da CAPES (Diretoria de Relações Internacionais - DRI e Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica –

DEB), da Comissão Fulbright e da Embaixada dos EUA. A seleção se desenvolverá em cinco etapas de caráter eliminatório, conforme descrito a seguir:

6.6.1. Verificação da consistência documental e análise técnica

Consiste no exame, por equipe técnica da Comissão Fulbright e da CAPES, da documentação apresentada

para a inscrição, bem como do preenchimento integral e correto dos formulários. As inscrições incompletas, enviadas de forma indevida, ou fora dos prazos estabelecidos serão canceladas.

6.6.2. Análise de Mérito

A análise de mérito será realizada por consultores especialistas indicados pela CAPES, pela Embaixada dos EUA e pela Comissão Fulbright. Na análise de mérito, serão considerados os seguintes aspectos do candidato: desempenho no teste de proficiência; avaliação da Carta de Intenções, com a atribuição de nota de 0 a 10; e informações declaradas no formulário de inscrição.

6.6.3. Priorização das candidaturas

6.6.3.1. O comitê de seleção avaliará as candidaturas, com base nos pareceres dos consultores e fará a priorização e classificação daquelas previamente aprovadas.

6.6.3.2. A priorização consiste na identificação com atribuição de notas, vide tabela abaixo, das candidaturas que melhor atendam aos objetivos do programa.

Nota	Qualificação
4	Excelente
3	Muito Bom
2	Bom
1	Regular
0	Insuficiente

6.6.4. Reunião conjunta

A seleção final das candidaturas ocorrerá em reunião conjunta entre a Embaixada dos EUA, as Diretorias de

Relações Internacionais (DRI) e de Formação de Professores de Educação Básica (DEB) da CAPES e a

Diretoria Executiva da Comissão Fulbright, quando serão considerados o mérito das candidaturas e o interesse

das agências financiadoras, que consiste em melhorar a qualidade do ensino da língua inglesa, por meio da valorização e formação dos professores que atuam nas escolas da rede pública do Brasil.

6.6.4.1. A aprovação final das candidaturas será feita com base na disponibilidade orçamentária das agências.

6.6.4.2. Em caso de empate, será dada preferência, na ordem que se segue, aos candidatos que tenham:

- a) Obtido a maior nota na prova de proficiência em inglês – TELP;
- b) Obtido a melhor avaliação na Carta de Intenções;
- c) O menor tempo de experiência acadêmica prévia no exterior, em países de língua inglesa.

7. DO APOIO FINANCEIRO

7.1. O programa prevê apoio financeiro para a participação dos professores de língua inglesa da educação básica em efetivo exercício na rede pública de ensino em um curso intensivo, com duração de seis semanas, em uma universidade dos Estados Unidos contemplando os seguintes benefícios:

7.1.1. Ajuda de custo, no valor de U\$ 500,00 (dólares americanos);

7.1.2. Alojamento no campus universitário;

7.1.3. Alimentação;

7.1.4. Deslocamento, nos EUA: aeroporto/universidade/aeroporto;

7.1.5. Seguro saúde;

7.1.6. Passagem aérea internacional de ida e volta em classe econômica promocional;

7.1.7. Auxílio deslocamento para o aeroporto mais próximo no Brasil, quando necessário. Neste caso, o valor será restituído mediante apresentação do recibo de pagamento e comprovante de embarque;

7.1.6. Taxas Escolares;

7.1.7. Materiais didáticos a serem utilizados nos cursos;

7.1.8. Atividades Culturais oferecidas, quando possível, pelas universidades; e

7.1.9. As universidades poderão oferecer acesso aos laboratórios e aulas de conversação de acordo com o cronograma do curso e a estrutura de cada universidade;

7.2 Dependentes e familiares do candidato selecionado não poderão acompanhá-lo durante o curso nos EUA,

uma vez que os mesmos estarão em processo de imersão para melhor aproveitamento do curso.

8. DAS OBRIGAÇÕES DOS CANDIDATOS SELECIONADOS

8.1. O candidato selecionado obriga-se a:

8.1.1. Providenciar o passaporte em prazo hábil para a participação no programa;

8.1.2. Dedicar-se integralmente ao cumprimento do cronograma de atividades de cada curso;

8.1.3. Na eventualidade de ocorrência de revogação da concessão, motivada por ação ou por omissão dolosa ou culposa do candidato selecionado, ressarcir a CAPES, a Embaixada dos EUA e a Comissão Fulbright de todo o investimento feito, com a incidência de juros de mora sobre o valor a ser restituído;

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

8.1.5. Assinar o Termo de Compromisso conforme modelo em anexo.

9. DO CALENDÁRIO

Período Atividade prevista

De 11 de setembro a 15 de outubro de 2012 Apresentação de candidaturas

De 16 de outubro a 01 de novembro de 2012 Realização do TELP

Até 16 de novembro de 2012 Divulgação do resultado do processo de seleção

De 16 de novembro a 26 de novembro de

2012 Interposição de recursos

Até 30 de novembro de 2012 Divulgação do resultado final

Até 14 de dezembro de 2012 Envio da cópia do passaporte

09-10-11 de janeiro de 2013 Orientação pré-partida e concessão do visto

11, 12 ou 13 de janeiro 2013 Embarque para os EUA

14 de janeiro a 22 de fevereiro de 2013 Atividades acadêmicas nos EUA

22, 23 ou 24 de fevereiro de 2013 Retorno ao Brasil

10. DA OBTENÇÃO DO VISTO

10.1. A concessão do visto será realizada durante a etapa da orientação pré-partida do grupo, conforme cronograma apresentado no item 9. A Embaixada dos EUA emitirá o visto de entrada nos EUA, consoante a regulamentação do Serviço de Imigração dos EUA, na categoria J-1.

10.2. As taxas para a concessão do visto e os custos para emissão do passaporte são de responsabilidade do candidato selecionado.

10.3. Ressalta-se que a obtenção do passaporte, em prazo hábil para a participação no programa, é de exclusiva responsabilidade do candidato.

11. DOS RECURSOS ADMINISTRATIVOS

11.1. Caso o proponente queira contestar o resultado deste edital, a CAPES aceitará a interposição de recurso, o qual deverá ser encaminhado no prazo de 10 (dez) dias, a contar da divulgação do resultado do julgamento no Diário Oficial da União (DOU) e no sítio da CAPES, conforme cronograma apresentado no item 9. Na contagem do prazo, excluir-se-á o dia de início e incluir-se-á o do vencimento, e considerar-se-ão os dias consecutivos. O prazo só se inicia e vence em dias úteis.

11.2. O recurso deverá ser encaminhado à CAPES, por meio de ofício assinado, digitalizado, para o endereço eletrônico certificate@capes.gov.br.

11.3. Os consultores ad hoc, indicados pela CAPES e pela Comissão Fulbright, após exame, fundamentarão a apreciação do pedido de reconsideração e encaminharão o resultado para deliberação final conjunta entre a CAPES, a Comissão Fulbright e a Embaixada dos EUA.

12. DOS CASOS OMISSOS E DAS INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Eventuais situações não contempladas neste edital serão decididas conjuntamente pela CAPES, pela Embaixada dos EUA e pela Comissão Fulbright, por intermédio de consulta dirigida, exclusivamente, para os endereços listados a seguir, que também poderão ser utilizados

para o esclarecimento de dúvidas e para obtenção de mais informações:
certificate@capes.gov.br

Comissão Fulbright CAPES

Ed. Casa Thomas Jefferson

SHIS QI 09, Conjunto 17, Lote L

71.625-170 Brasília – DF Telefone: (61) 3248-8614 teacher@fulbright.org.br

- Coordenação-Geral de Programas – CGPR/DRI
- Coordenação-Geral de Programas de Valorização do

Magistério – CGV/DEB

Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06

70.040-020 Brasília – DF

Telefone: 0800 61 61 61 – Opção 7 certificate@capes.gov.br

Brasília, 10 de setembro de 2012

JORGE ALMEIDA GUIMARÃES

Presidente da CAPES/MEC

THOMAS SHANNON

Embaixador dos Estados Unidos da América no Brasil



PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO

PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA - EUA Edital n°. 44/2012/CAPES

Anexo I

Declaração do Diretor

(após preenchimento anexar este documento ao formulário on-line, conforme instruções no item 4.4)

Eu, _____,
Diretor(a) do estabelecimento declaro para fins de participação no Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa que o(a) Prof(a). _____ é professor(a) concursado(a) estável, com estágio probatório concluído, na rede pública de ensino da educação básica, e atua no ensino de língua inglesa, em efetivo exercício em sala de aula neste estabelecimento.

Assinatura

Local do estabelecimento de ensino: Data:

Telefone de contato: () -

E-mail: