

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DO TOCANTINS: DO PROJETO “TOCANTINS ENGLISH PROJECT” AOS DIAS ATUAIS¹

Ana Cláudia TURCATO
Universidade Presbiteriana Mackenzie
anaturcato@hotmail.com

Resumo: O objetivo desta pesquisa é investigar quais as representações dos professores de Língua Inglesa sobre os cursos de formação continuada, desenvolvidos pela Secretaria Estadual de Educação do estado do Tocantins, a partir do projeto TEP-*Tocantins English Project*, uma parceria com o Conselho Britânico, até os anos de 2011. Trata-se de um estudo de caso que envolve três professores do ensino médio, de regiões diferentes do estado. A fundamentação teórica estará apoiada nos conceitos de Representação, abordados por Moscovici (1981, 1989), Jodelet (2001), Celani e Magalhães (2002), Freire e Lessa (2003), Woods (2000), entre outros. Os dados serão coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas e questionários semi-abertos. Esta pesquisa ainda não dispõe de resultados, pois, está em fase de execução.

Palavras-chave: Formação Continuada de professores; Língua Inglesa; Representações.

Este trabalho de pesquisa teve como ponto de partida duas motivações. A primeira, por eu ter sentido a necessidade de refletir sobre a minha prática docente, referente ao meu crescimento enquanto profissional, após alguns anos trabalhando com professora de Língua Inglesa (LI) em escolas públicas estaduais, na cidade de Palmas, no estado do Tocantins. A segunda, consequência da primeira, em investigar questões concernentes à formação continuada de Língua Inglesa promovidas pela Secretaria Estadual da Educação e Cultura do Estado do Tocantins (SEDUC). Somem a esses motivos, o desejo em colaborar com um estado novo, com vários desafios na área da educação a serem enfrentados. Portanto, penso ser esta uma oportunidade de contribuir não apenas como um material de pesquisa para as reflexões dos programas de formação continuada da SEDUC, mas também, para a minha própria vida profissional, uma vez que me considero uma professora crítica e reflexiva que está sempre buscando a melhoria de meu trabalho.

Sou funcionária da Rede Estadual da Educação do Estado do Tocantins, concursada desde 2001, e ao longo de minha carreira como professora de escola pública, pude observar o caminho transcorrido pelos cursos de formação continuada dos professores de LI no estado do Tocantins e constatei uma grande mudança entre os anos de 2002 a 2004. Nesse período, a SEDUC firmou uma parceria com o Conselho Britânico, com o intuito de capacitar todos os professores do Ensino Médio das escolas públicas de todo o estado do Tocantins, e no decorrer do segundo ano, os professores do Ensino Fundamental. Esta formação mudou o ritmo dos professores que se deslocavam quinzenalmente de suas cidades para participarem dos cursos de aperfeiçoamento em língua e metodologia de ensino, nas cidades pólo, como também nas imersões sucedidas semestralmente.

Desde então, percebi um olhar diferenciado em relação à disciplina de Língua Inglesa, tanto por parte dos alunos, que não acreditavam que pudessem aprender essa língua na escola pública, quanto por parte dos professores tocantinense que, até então, não estavam habituados a participarem de um modelo de formação continuada voltado para o aprimoramento em Língua Inglesa e suas metodologias.

¹ Esta pesquisa tem o apoio do Mackpesquisa.

Contudo, os professores sentiram-se frustrados com o modelo dos cursos subsequentes ofertados pela SEDUC, pelo fato de que já estavam envolvidos e, aparentemente, satisfeitos ao modelo do curso anterior, o TEP, que vinha sendo abraçado com louvor, pela grande maioria dos professores.

Durante a permanência do projeto *TEP*, surgiu a Associação de Professores de Língua Inglesa do estado do Tocantins (APLITINS), por iniciativa dos próprios professores, que estavam participando de uma de suas imersões. Essa associação nasceu devido à necessidade de fortalecer a classe de professores de LI do estado de Tocantins. Ela é uma associação independente, pois não possui vínculo com o governo estadual, municipal e/ou federal, pois, se mantém, exclusivamente, pelo pagamento das mensalidades de seus sócios, ou seja, de professores de LI, de escolas pública ou privadas, escolas de línguas, profissionais liberais, estudantes do curso de licenciatura em Letras, etc.

Não obstante, essa associação, tornou-se a principal referência em cursos de capacitação para professores de LI no estado. Anualmente, ela promove seminário para professores, além de cursos de capacitação em Língua Inglesa, em parceria com a SEDUC e Instituto Federal de Educação do Tocantins (IFTO). A Secretaria da Educação, por sua vez, continuou promovendo encontros de aperfeiçoamento para professores, ora em parceria com a APLITINS, ora com intuições estrangeiras e/ou brasileiras, ou até mesmo, promovidas pelas Diretorias Regionais de Ensino (DRE), entre outros, mas apenas com a característica de “treinamentos” pontuais para professores de LI.

Portanto, trata-se de um contexto de aperfeiçoamento profissional, com problemas relacionados à sua estruturação e permanência, pois, após o término da parceria com o Conselho Britânico, os cursos de formação de professores de LI, desenvolvidos pela Secretaria Estadual de Educação do estado, ficaram sem uma proposta clara, efetiva e consolidada.

Dessa forma, começaram a aparecer certas insatisfações por parte dos professores, demonstradas pelos seus discursos, em conversar informais, nos encontros de professores. A grande maioria queixava-se, sobretudo, da falta de uma política de formação continuada de LI, que, principalmente, contemplasse a participação conjunta dos docentes no processo e planejamento dessas ações.

Destaca-se, porém, que algumas vezes, houve essa tentativa, por parte da SEDUC, em levantar problemas relacionados às práticas pedagógicas dos professores de LI, porém, nem sempre o *feedback* nos cursos de formação foram adequados, ou suficientes, necessitando um planejamento maior. Outras vezes, a própria APLITINS em parceria com algumas Assessorias de Currículo de LI, também se propôs a fazer algo relacionado ao levantamento dessas dificuldades. No entanto, o que se questiona aqui, não é o papel da associação, mas o da SEDUC, em promover uma proposta sólida e consistente de formação continuada, voltada especificamente para atender as necessidades reais dos professores de LI.

Essa complexidade advém, numa primeira instância, acerca de minha observação, do aparente mal-estar dos docentes de LI, devido a uma possível inconstância dos modelos dos cursos de formação continuada de professores.

Nesse sentido, delimitamos a pesquisa ao tratamento das relações entre os professores-cursistas de LI e os cursos de formação continuada de professores promovidos pela SEDUC, após o projeto *TEP*. Entendemos que deve existir um vínculo necessário entre os professores e a instituição formadora, neste caso a SEDUC, considerando o universo de dificuldades enfrentadas pelos professores de Língua Inglesa.

Partimos do pressuposto de que não há um diálogo entre todos os envolvidos no planejamento e implementação dos cursos de formação continuada de professores de LI, acredita-se, portanto, que é necessário verificar, a partir dos discursos desses professores-

cursistas², quais as suas representações sobre a formação continuada promovida pela SEDUC, visto que, é a sua principal, se não a única fonte de aperfeiçoamento profissional.

Portanto, entende-se que só é possível transformar a realidade desses cursos de formação contínua de professores, por meio do diálogo crítico e reflexivo. Para Paulo Freire, que propunha uma ação educativa dialógica, sempre valorizando a cultura do educando: “sem o diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 1987, p.83).

Assim, propõe-se nesta pesquisa, verificar e analisar as “representações dos professores de Língua Inglesa” dos cursos de formação continuada da rede pública de ensino do estado de Tocantins, ou seja, quais as imagens, as percepções e as crenças que os professores-cursistas têm em relação ao desenvolvimento e a aplicabilidade desses cursos em seu cotidiano profissional.

Segundo Minayo (1995,p.59), representação “é um termo filosófico, que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou de um conteúdo do pensamento”, percepção essa que, para a autora, dirige e orienta o comportamento ou as ações do indivíduo. Enquanto material de estudo, essas percepções são consideradas consensualmente importantes, pois atravessam a história e as mais diferentes correntes do pensamento humano sobre o social, permitindo-nos compreender como as pessoas entendem o mundo que as rodeia, utilizando-se da análise do senso comum, das ideias e dos valores construídos socialmente a fim de expressar a realidade, explicando-a, justificando-a ou questionando-a.

Portanto, ao julgar que não existe um diálogo aberto e eficiente entre a Secretaria da Educação e professores de LI, compreende-se que essa abordagem teórica pode colaborar no levantamento e análise de dados, por meio das representações dos professores, no sentido oferecer subsídios para que a SEDUC possa reconhecer qual é a imagem desses cursos perante esses professores, e a partir daí, refletir sobre uma adequada política de formação de seus quadros.

Os pressupostos teóricos e metodológicos dessa pesquisa contemplam os seguintes autores: no que diz respeito aos aspectos de formação de professores estudaremos ALMEIDA FILHO (2003), FREEMAN (2000), FREIRE (1979; 1984; 1997), GATTI (2009), GIMENEZ (2004), MENEZES (2001), NÓVOA (1999) PERRENOUD (1994), VASCONCELOS (2000), além de documentos legais. Para os estudos sobre representações nos embasaremos nos trabalhos de BARCELOS (2006), CELANI (2002), MINAYO (1995), MISCOVICI (1984), WOODS (2000), entre outros.

Esta pesquisa foi orientada pela seguinte hipótese: as representações dos professores, percebidas em seus discursos, podem viabilizar um direcionamento para a construção de uma política mais sustentável de formação continuada de professores de LI, pois mostram, mais claramente, quais são as dificuldades insatisfações e anseios dos professores ao freqüentarem esses cursos, voltados para o seu aprimoramento profissional.

A partir dessa hipótese, levantou-se a seguinte pergunta de pesquisa:

Quais as representações que os professores de LI têm, de modo geral, em relação aos cursos de formação continuada ofertados pela SEDUC?

Esta pesquisa tem por objetivo reconhecer quais são as representações construídas pelos professores ao participarem dos cursos de formação continuada promovidos SEDUC, desde o projeto *TEP-Tocantins English Project*, até os projetos de formação continuada desenvolvidos no ano de 2011.

Optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo, mais precisamente um estudo de caso, porque, de acordo com Stake (1998), esse é um meio bastante prático para se desenvolver pesquisas no campo da linguística, especialmente, nos estudos de

² Este termo será utilizado, no decorrer deste trabalho, para referir-se aos professores de LI das escolas públicas do estado do Tocantins, participantes dos cursos de Formação Continuada.

“Representações”, “Imagens”, “Crenças”. Para Chizzotti (2006, p.136), o estudo de caso pode ser utilizado para investigações em escolas, empresas e em comunidades que reúnem um grupo relativamente homogêneo de pessoas, sempre se levando em conta um aspecto contemporâneo e do cotidiano dessas organizações. Minha pesquisa, portanto, adequa-se a essas condições, uma vez que reúne um grupo relativamente homogêneo de três professores de LI, do mesmo sistema de ensino, participantes de um mesmo curso de aperfeiçoamento.

Como instrumento de coleta de dados será utilizado entrevista semi-estruturada (gravação em áudio) e questionário semi-aberto.

1-Formação continuada de professores:

É quando se trabalha a formação pedagógica do professor que se dá a ele o tempo, absolutamente indispensável, para “pensar” a educação: seus objetivos, seus meios, seus fins, seus raios de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam (VASCONCELOS, 1996, P.31).

A formação continuada de professores em serviço é um tema que vem sendo discutido por inúmeros estudiosos, de diferentes áreas do conhecimento, com um único objetivo, melhorar a qualidade da educação básica brasileira, através do aperfeiçoamento docente. Nesse sentido, para continuarem se capacitando, muitos professores, buscam diferentes meios. Alguns deles regressam à universidade para atualizarem seus conhecimentos em programas de pós-graduação de *latu sensu e/ou strictu sensu*, outros, participam de cursos voltados para seu desenvolvimento profissional, promovidos pelas Secretarias de Educação ou por outras entidades relacionadas à sua área de ensino.

No entanto, esses programas de formação de professores têm sido alvo de várias críticas em encontros de professores em nosso país, em que a questão principal é a falta de coerência entre a realidade de ensino dos professores e os modelos de educação continuada.

Tal pressuposto é ratificado por Nóvoa (1998), que salienta que o processo de formação continuada de professores deve ter como referencial o reconhecimento e valorização do saber docente. Para esse autor, devem-se desenvolver os cursos de formação, considerando as etapas de desenvolvimento profissional do professor, acima de tudo, entendendo que existem necessidades e diferenças entre o docente em fase inicial e o que já adquiriu uma considerável experiência pedagógica durante os anos de sua profissão.

Por esta razão, há sérios questionamentos aos modelos padronizados implantados nos cursos de formação para professores, vistos, muitas vezes, como “pacotes de formação” que ignoram tais diferenças e não consideram o contexto no qual o docente está inserido e nem a sua experiência prática.

Opondo-se a esse preceito, acredita-se que “a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, [...] através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA, 1991, p.30). Além disso, algumas indagações precisam ser cogitadas ao planejarem esses cursos, tais como, qual é a escola que queremos, quais as exigências da sociedade contemporânea e qual é o papel do professor enquanto sujeito e agente desse processo.

Seguindo essa linha de raciocínio, Nóvoa (2009), elege quatro parâmetros essenciais de formação, que devem ser levados em consideração ao planejarem os cursos de Formação Continuada de Professores:

- a) A partir de dentro- Este modelo de formação tem como ponto de partida o professor que está atuando em sala de aula. Pois, há uma dicotomia entre quem forma e quem é

formado. Muitas vezes, o pesquisador não tem a experiência em sala de aula e tem uma visão exterior ao trabalho do professor. Por essa razão, os professores, via de regra, acabam recusando os modelos de formação muito teórica que não tenham ligação com a sua prática cotidiana. Para Nóvoa, há uma “fenda” entre professor em formação e formador de professores. Ou até mesmo, dos programas de formação de professores oferecidos pelo governo e/ou pelas universidades. Existem também, inúmeros aspectos que acabam por asfixiar o professor, tais como: as exigências das avaliações do governo, das competições entre as escolas, a pressão da sociedade, a falta de prestígio da profissão, etc. Portanto, é preciso que a formação seja pensada de dentro pra fora e não ao contrário, ou seja, dentro do espaço vital de ensino.

- b) O conhecimento docente: Nóvoa enfatiza que a atividade é o caminho para o conhecimento. De acordo com a filosofia de Shulman (1986, apud Nóvoa 2009), “a experiência por si só não forma ninguém, o que forma é a capacidade de pensar a experiência”. Nóvoa, apodera-se dessa metáfora para ilustrar que as produções referentes à formação de professores devem levar em conta a capacidade de pensar a experiência, e não apenas reproduzi-la. Pois, não e transforma o conhecimento prático em pedagógico, mas, o contrário. Deve-se centrar, portanto, no desenvolvimento profissional dos professores no coração da profissão.
- c) Redes e partilhas: Esse ponto ressalta as inúmeras demandas e conflitos da profissão, como a burocracia, o controle externo nas escolas, a avaliação do ensino de programas externos, prestações de contas, a perda do prestígio da profissão, a excessiva preocupação com a obtenção de resultados, multiplicidade de tarefas. Dessa forma, deve-se reforçar as lógicas de cooperação e lógicas de partilha no século XXI. Isso significa centrar em equipes, criar uma cultura de professores em redes, integrando-os em comunidades práticas e recusar a lógica individualista e isolada. Para Nóvoa, é muito difícil construir uma cultura profissional coletiva, partilhada e quando se consegue isso, não mais trabalharam sem ela, pois elenca muitos benefícios.
- d) Educação como espaço público: O problema da educação não é resolvido apenas dentro dos muros da escola. Neste sentido, Nóvoa elenca dois questionamentos que devem ser pensados por todos os envolvidos na educação: Que professores queremos? De que maneira estamos dispostos a ajudar? Assim, é preciso um trabalho público, em conjunto, um compartilhamento entre professores e a comunidade, pois a educação não é um trabalho solitário, mas, depende da participação e colaboração da comunidade, do governo, pais, alunos, enfim, de todos os responsáveis pela educação.

Ressalta-se, portanto, que os cursos de formação continuada de professores, precisam ser repensados, ligando os programas de formação, promovidos pelas instituições formadoras, tais como, as universidades, as secretarias de educação, associações e/ou instituições afins, às práticas dos professores nas escolas, com a propensão e empenho de resolver problemas levantados pelos próprios docentes, visando também, acompanhamento e avaliação contínuos desses programas.

1.1- Um breve olhar sobre as leis e diretrizes nacionais de formação continuada:

Compreendendo que as leis e diretrizes nacionais assumem um papel de grande relevância na implantação de qualquer proposta de aperfeiçoamento pedagógico, bem como, garantem ao professor o direito a dar continuidade em seu aprimoramento profissional em serviço, serão levantadas, a seguir, algumas dessas leis, que asseguram e colaboram no direcionamento dos cursos de formação continuada de professores.

Verifica-se no artigo 67, nos incisos II e V, bem como em seu parágrafo 1º, da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de nº 9.394/96, os seguintes apontamentos sobre o aperfeiçoamento profissional de professores:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

[...]

IV - **progressão funcional baseada na titulação** (grifo meu) ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

[...]

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Percebe-se, portanto, que a legislação nacional, assegura aos professores o direito de aperfeiçoarem-se em serviço, oferecendo-lhes a oportunidade de gozar licença remunerada para estudos, bem como, à progressão funcional de acordo com a sua titulação, dessa forma, estimula uma maior procura aos cursos de capacitação. É importante mencionar, que o parágrafo primeiro desse texto endossa a valorização da experiência docente para o exercício de sua função como profissional da educação.

Além disso, segundo o artigo 13º, da LDBEN, referente às obrigações dos professores, verifica-se que os seus incisos são indicativos importantes a serem considerados ao planejarem os cursos de formação continuada. Portanto, é preciso ter em mente, que o professor tem o dever de:

[...]

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo **a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino** (grifo meu);

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

[...]

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Nota-se, aqui, que a legislação nacional incumbe ao professor certas responsabilidades, as quais poderiam ser debatidas, compartilhadas e estudadas nos cursos de formação de professores. Essas temáticas fazem parte do cotidiano docente e, cada uma delas, tem suas peculiaridades. Por essa razão, acredita-se que ao criar um mecanismo de integração entre a comunidade escolar com as entidades responsáveis pela implementação desses cursos, os professores poderiam ser orientados, com mais atenção, para resolverem estes percalços que fazem parte de seu cotidiano escolar.

Outro aspecto, do ponto de vista pedagógico, encontra-se no art. 61, da LDBEN, o qual alega que a formação docente deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando,

associando teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço, bem como, aproveitando as experiências de formação anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Nesse caso, reforça-se, novamente, a ideia da formação em serviço e da valorização das experiências vivenciadas durante a carreira profissional do professor, justapondo sempre a teoria com a sua prática em sala de aula.

É importante salientar que cada governo, estadual e/ou municipal, desenvolve suas leis e diretrizes embasadas na legislação federal, contudo, cada região brasileira tem suas especificidades regionais que devem ser contempladas em seus documentos.

Ao analisar essas leis e diretrizes nacionais, observou-se que, a questão da política de formação continuada para professores da educação básica, ainda não se apresenta de forma consistente e eficaz. Nesse sentido, espera-se, que o governo federal volte o seu olhar para esse assunto, tão importante quanto à ampliação na oferta de cursos de formação inicial de professores, pois, infelizmente, o papel da formação continuada, hoje em dia, está em resolver os problemas que não foram sanados nos cursos de licenciatura.

No entanto, não se pode esquecer que essas leis representam a luta de educadores por uma formação de qualidade e uma política nacional de formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério.

Pode-se afirmar, ainda, que a melhoria da escola e a educação de crianças, jovens e adultos do nosso país, se encontram comprometidos pelo desenvolvimento dessas leis e diretrizes nacionais, que precisam ser mais articuladas na prática, bem como, reformuladas e aprimoradas.

Portanto, retomar as discussões sobre essas leis, considerando os fins da educação, significa refletir sobre a questão do futuro que queremos construir hoje para os cidadãos brasileiros.

2. Formação inicial de professores de Língua Inglesa:

No Brasil, muitos cursos de licenciatura em Letras foram abertos, tanto em nível presencial, como semipresencial e à distância, oportunizando, assim, que muitos estudantes ingressem em cursos de formação de professores de línguas e suas respectivas literaturas. Apesar desses avanços, há, por outro lado, uma enorme discrepância no que se refere à qualidade desses cursos. Em se tratando dos alunos-professores de LI, nota-se que muitos deles apresentam dificuldades expressivas em relação ao domínio lingüístico e pedagógico após se formarem.

Destarte, ao debater-se sobre os cursos de formação inicial de professores de Línguas é conveniente fazer uma rápida referência ao histórico do ensino de línguas no Brasil, bem como, refletir sobre as características do desenvolvimento da disciplina de Língua Inglesa no currículo dos cursos de licenciaturas em Letras.

Compreende-se, que a oferta de uma Língua Estrangeira Moderna (LE) na educação básica e no ensino médio, influencia diretamente na construção do currículo do curso de Letras. Por conseguinte, serão apresentadas neste tópico algumas leis referentes ao ensino de LE na educação básica, pois, são elas a base da estruturação dos currículos de línguas nos níveis fundamental e médio. Entretanto, serão mencionadas apenas as leis após 1960, devido ao impacto de mudanças significativas no ensino de LE no Brasil.

Na LDB de 1961 foi retirada toda a obrigatoriedade do ensino de línguas no Brasil, ficando para os estados a incumbência de definir se ofertariam ou não uma língua estrangeira para as quatro séries finais do ginásio. Nesse caso, tanto a LDB de 1961 quanto a de 1971 ignoravam a importância das línguas estrangeiras, por não incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias no currículo da educação básica, além de deixarem a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação a decisão sobre a oferta de língua estrangeira nas escolas.

Com a resolução 58/76 do MEC houve, então, um resgate parcial do ensino de línguas estrangeiras modernas nas escolas, ficando obrigatório somente no ensino médio, não contemplando o ensino fundamental.

Já na atual LDB/96, inciso V, mudanças significativas começam a surgir, como, por exemplo, no artigo 26, que enfatiza a importância da obrigatoriedade de uma LE a partir do ensino fundamental.

[...]na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino pleno de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Quanto ao ensino médio, o art. 36, inciso III estabelece que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”. Nesse sentido, a legitimação, pela legislação nacional, da oferta de LE na educação básica, proporcionou uma mudança efetiva no ensino de Línguas no Brasil.

Do ponto de vista político, a LDB de 1996 é o documento mais importante para o início de inúmeras discussões e estudos relacionados ao ensino de LE, pois regula quem e a partir de que série devem-se estudar línguas estrangeiras, a quem cabe decidir a escolha das línguas a serem ensinadas na escola, dentre outros aspectos. No entanto, essas leis não foram suficientes para garantir a oferta de duas línguas estrangeiras no Ensino Médio, devido à falta de profissionais qualificados em LE, pois as universidades não conseguiram acompanhar a demanda da educação brasileira. Nesse sentido, faz-se necessário observar o caminho percorrido do ensino de LE nos cursos de licenciatura em Letras no Brasil.

No que tange ao ensino de Línguas nos cursos de Letras, destaca-se a “primeira proposta de currículo mínimo para os cursos de Letras”, proveniente no parecer de número 283 de 1962, do Conselho Federal de Educação, que previa apenas uma LE, na modalidade de licenciatura dupla, ou seja, Língua Portuguesa e outra língua estrangeira, não deliberada pelo conselho. Nesse ínterim, o ensino do Grego e do Latim eram as línguas prestigiadas na proposta. As disciplinas de cunho pedagógico só foram adicionadas ao currículo sete anos mais tarde.

Logo em seguida, o MEC promulga as disciplinas do curso de Letras, através da portaria de nº 155, de 1966, determinando o ensino de uma língua estrangeira clássica ou moderna com a sua respectiva literatura, entre outras disciplinas.

Retornando à formação pedagógica do professor, destacam-se os artigos 2º e 3º, da resolução de nº 9, de 10 de outubro do mesmo ano, determinando o seguinte:

Art. 2º - Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado e desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.

Art. 3º - A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura.

Decorre aqui, que apesar ter sido mencionado à disciplina de Prática de Ensino, bem como, o tempo de formação pedagógica do professor verifica-se, porém, que não há nenhuma referência em especial ao ensino de LE, e conseqüentemente, as suas especificidades de ensino.

Anos mais tarde, a Resolução CFE (Conselho Federal de Educação), de número 1/72, de 17 de janeiro de 1972, fixava as diferentes licenciaturas entre um período de três a sete anos, com duração variável de 2.200h e 2.500h, respeitando 180 dias letivos, estágio e Prática de ensino. Mesmo com toda essa flexibilidade de tempo, para Menezes (2003), nas licenciaturas duplas, pelo

menos 1.000 horas poderiam ser destinadas à língua estrangeira, mas, infelizmente, na prática, isto não ocorria nessa época e nem atualmente. Essa autora afirma, ainda, que a legislação, como um todo, não demonstra preocupação com a formação do professor de Língua Estrangeira e, infelizmente, nenhum documento define a porcentagem de horas que deve ser destinada para essa formação.

Segundo Menezes (2003), esse modelo de currículo perdura até os dias atuais, com poucas modificações. Desde os anos 90, a grande maioria das instituições públicas e particulares de ensino superior, reserva um número de horas insuficiente para o ensino da língua estrangeira, geralmente o inglês, cerca de 360 horas de língua inglesa e 120 de literaturas inglesa e americana. Nesse contexto, a carga horária de língua estrangeira não chega, na maioria dos cursos, à metade do número de horas exigidas no antigo currículo mínimo.

Com o Parecer do CNE/CES 492/2001, o qual trata das “Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras”, algumas mudanças começam a aparecer no âmbito pedagógico. Há uma preocupação maior com os conteúdos, que devido a sua característica, deve conter um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades.

A respeito dos conteúdos:

Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos lingüísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos seqüenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes. No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, **as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam** (grifo meu). O processo articulatório entre habilidades e competências no Curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

Portanto, os conteúdos têm por finalidade, proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades específicas ao exercício da docência, a fim de que o aluno reflita a prática no decorrer de todo o curso de formação e não apenas no último ano, mais especificamente na disciplina Prática de Ensino. Além disso, pode-se observar um olhar mais cuidadoso em relação à didática das disciplinas que os alunos irão trabalhar em sala de aula, fazendo assim, uma enorme diferença nos cursos de licenciatura.

Além disso, outro aspecto importante analisado nas “Diretrizes Nacionais do curso de Letras” é a necessidade de esses cursos apresentarem currículos flexíveis que priorizem uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno, levando-os a perceber, desde o início de seu curso, o mecanismo da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Isso pode ser observado nos seguintes trechos:

- 1) facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- 2) criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- 3) deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- 4) promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- 5) propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Seguindo esses preceitos, o currículo não é focado somente nas disciplinas, mas passa a ser entendido como um conjunto de atividades acadêmicas que integralizam o curso, ou seja, toda atividade, que de alguma forma, colabora para a formação integral dos futuros professores.

Em relação ao que se espera dos profissionais em Letras, ao final do curso, verifica-se nas Diretrizes que os mesmos devem ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, bem como, as suas representações culturais. Almeja-se, também, desses futuros professores o desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades para atuarem em sua profissão, lembrando que o processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe a integração entre teoria e atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

Dentre as múltiplas competências listadas nas “Diretrizes Nacionais do ensino superior”, destacam-se algumas delas, consideradas importantes para a formação do professor de língua inglesa:

- 1) domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- 2) domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino;
- 3) a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras.

Além da preocupação com o domínio de conteúdos, as competências provenientes das diretrizes do curso de Letras, ressaltam a importância de se trabalhar interdisciplinarmente, de modo colaborativo, como parte da organização curricular.

Indo um pouco mais adiante, observa-se que um dos maiores desafios que essas diretrizes apresentam está registrado no Art. 7º, inciso IV, que diz: “as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados”, assim, o estágio passa a ter um papel fundamental na formação do professor.

Dessa forma, as IES's devem trabalhar em comunhão com as escolas de educação básica, as quais oferecem reflexões e saberes fundamentados para a prática dos alunos-professores, em diferentes contextos e as Instituições, por sua vez, dialogam com esses saberes avançando a reflexão teórica através de projetos de pesquisa em conjunto. Essa parceria pode unir a prática e a teoria de forma a gerar, colaborativamente, reflexões sobre os diferentes saberes, avançando a teoria e a prática em um processo dinâmico em que todos saíam ganhando.

Mesmo com a regulamentação dessas diretrizes para os cursos de Letras, isso não garante que as IES realmente as coloquem em prática, ou seja, as diretrizes, por si só, não asseguram a qualidade dos cursos ofertados pelas IES. Em pesquisas mais recentes, como as de VEIRA-ABRAHÃO (2005), GIMENEZ (2005), PAIVA (2003), apontam esse fator, como sendo um dos principais problemas na formação deficitária de professores de LE em todo Brasil. Nesse sentido, Paiva (2003) menciona que os cursos de Letras não vêm cumprindo o seu papel, nem quanto à competência linguística, nem quanto à preparação pedagógica. Isso pode ser atribuído a alguns fatores, como o grande aumento do número faculdades de Letras, professores com pouca qualificação e IES sem a infraestrutura mínima necessária para ofertarem seus cursos, tudo isso acrescido ao descaso com a educação em geral em nosso país.

Seguindo essa ótica, para Martins (2003), a formação que as universidades oferecem ao professor de LI vem sendo questionada, visto que, 59,1% dos acadêmicos que concluem os cursos de Letras no Brasil avaliam seus conhecimentos de inglês de razoável para fraco, dentre esses, 22% consideram que seu conhecimento de inglês é quase nulo, e o restante acredita que consegue ler, escrever e falar inglês razoavelmente.

Nesse contexto, mesmo tendo passado pelo curso de licenciatura e estudado as disciplinas de cunho linguístico e pedagógico, esses alunos-professores ainda apresentam baixo rendimento na

aprendizagem das disciplinas que irão lecionar. Para Vieira-Abrahão (2002), isso pode ocorrer devido à teoria que vem sendo aplicadas nas disciplinas de LE e de prática de ensino, que não permitem uma maior reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e de sua prática no estágio supervisionado.

Para que haja uma mudança desse quadro, é imprescindível, na formação de um professor de línguas estrangeiras, o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina e da ação pedagógica cogente para fazer a aprendizagem acontecer na sala de aula. Tudo isso, agregado às reflexões teóricas e práticas dos alunos-professores. Nesta perspectiva, Vieira-Abrahão (1992) aponta as qualidades para o professor de LE bem formado, que são ter competência comunicativa na língua alvo; ter competência teórica, ou seja, conhecimento em Linguística Aplicada e outras áreas, como a Pedagogia, Psicologia, a Linguística; ser consciente e crítico de sua prática pedagógica; ter consciência da necessidade do estudo continuado e ter consciência de seu papel como educador.

Em síntese, a grande maioria das universidades, até agora, não têm sido capazes de formar profissionais competentes e suficientes para suprir as necessidades do mercado de trabalho. A verdade é que há um desequilíbrio entre a oferta e a procura, envolvendo aspectos quantitativos e qualitativos, em que a procura por professores é maior do que a oferta de profissionais competentes.

Considerando os aspectos da legislação vigente, conclui-se, também, que a legislação, por si só, não pode ter condições de garantir um ensino de qualidade. A implementação depende de muitos fatores, não só de ordem econômica, mas também da vontade política de governantes, alunos, pais e professores. Percebe-se, com isso, que a maior preocupação do professor não está em modificar a lei, mas em fazer com que ela seja cumprida.

Portanto, com responsabilidade e vontade de mudar, pode-se alterar o perfil dos Cursos de Letras e estabelecer um diálogo constante entre as IES, corpo docente, discentes e sociedade civil, tanto para a produção de conhecimento quanto para o desenvolvimento de projetos colaborativos de ensino e pesquisa.

2.1- Formação continuada de professores de Língua Inglesa:

No decorrer desses capítulos 1 e 2, procurou-se refletir sobre a trajetória, desafios e possibilidades enfrentadas na vida do professor, em especial, o de LI. Nesse sentido, percebe-se que o professor perpassa por muitos percalços em sua carreira profissional e que a formação continuada de pode ser uma das principais possibilidades de mudança e melhoria em seu desempenho docente, visto que, nem a formação inicial, nem prática docente propriamente dita, conseguem prover todo o conhecimento necessário para resolver toda a demanda pedagógica dos professores.

Em se tratando de Língua Inglesa, segundo Almeida Filho (1994), um dos maiores problemas enfrentados no ensino de Línguas é a falta de domínio da competência linguístico-comunicativa, bem como, a falta de conhecimento e aplicabilidade sobre a diversidade das metodologias de ensino.

Sendo assim, devem estar atrelados aos cursos de formação continuada de professores de LI, tanto o aperfeiçoamento da competência linguístico-comunicativa quanto o fornecimento de subsídios metodológicos aos professores. Isso inclui também, o ensino da cultura, pois, não se pode desvincular cultura da língua-alvo. Entretanto, nesse trabalho, não serão tratados esses assuntos de cunho linguístico ou metodológico, mas, apenas aspectos referentes à formação continuada de professores de LI.

Ao pesquisar-se sobre o conceito de formação continuada, observou-se que o mesmo é bastante abrangente, portanto, serão mencionados somente alguns teóricos, cujo pensamento, visa explicitar a importância da formação na vida profissional do professor de língua inglesa.

Segundo Leffa (2001, p. 334),

a sala de aula não é redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro dela está condicionado pelo que acontece lá fora. Os fatores que determinam perfil do profissional de línguas dependem das ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor.

Dessa forma, torna-se imprescindível que o professor de LI esteja atento a todos os acontecimentos e informações sobre a sua área de formação e que observe as mudanças sociais ocorridas em seu país e no mundo, as quais influenciam diretamente no processo de ensino de línguas, visto que, um dos objetivos dessa disciplina é inserir o educando num mundo globalizado.

Segundo esse mesmo pensamento, Celani (2001, p. 33) destaca ainda que o “professor de línguas estrangeiras tem um compromisso com seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo”, em outras palavras, para que ocorra uma formação complementar à sua qualificação, o docente deve estar aberto às novas possibilidades de aprendizagem, buscando sempre inovar o seu conhecimento, pois, como educador, assume um papel de grande responsabilidade com seu aluno, dentro e fora de sala de aula.

Nesse aspecto, para Freire (1991, p.) é importante que nos cursos de formação continuada, o professor parta:

[...] da experiência de aprender, de conhecer [...] que envolve necessariamente *estudar*. [...] insistindo em que há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e, portanto ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também.

Com base nessas afirmações, pode-se perceber que o professor “aprende muito quando ensina, como também, em contato com o mundo exterior”. Nesse caso, a formação continuada pode colaborar para a atualização e troca de experiências entre os próprios professores de língua inglesa, que podem aproveitar esse momento para compartilhar as suas atividades de sucesso ou dificuldades encontradas, como também, aprender com os depoimentos dos outros professores.

Há, hoje em dia, há inúmeras opções de cursos de formação, tanto de curta ou longa duração, contudo, essas escolhas vão depender da disponibilidade de tempo e condições financeiras dos professores. Dentre essas opções, o professor pode optar por cursos à distância, *online*, semi-presenciais, presenciais, etc. Entretanto, é essencial que o professor valorize o seu tempo de estudo, que implica em verificar a qualidade desses cursos, bem como, o seu comprometimento em acompanhar com afinco e seriedade os mesmos.

Segundo Nóvoa (2000) todas as instituições responsáveis pela educação devem ser envolvidas nos processos de formação continuada do educador. Dessa maneira pode-se inferir que tanto as instituições acadêmicas quanto as escolas podem propiciar essa oportunidade aos seus professores de línguas, seja por meio de ofertas de cursos, seja através de incentivos de sua participação.

Na atualidade, nota-se que os cursos de formação continuada tratam o desenvolvimento do professor como um estágio de evolução, que passa de um estado elementar para outro mais avançado. Esse tipo de formação segue paradigmas conservadores, que vêm se mantendo ao longo dos séculos. São caracterizados pelas práticas pedagógicas que enfocam a repetição, a memorização e a reprodução do conhecimento, com o intuito de levar “receitas prontas” ou “treinamentos”, como se fossem a solução para os problemas do ensino de línguas.

Nesse sentido, Leffa (2004) critica o fato de que algumas instituições, ao invés de investirem em formação continuada de profissionais, promovem “treinamentos” para seus professores, com o intuito de ensinar o manuseio do material didático da escola para se trabalhar em sala de aula. Esse autor explica que, “treinar” é o ato de ensinar técnicas e estratégias mecânicas com resultados imediatos, e é algo tão técnico, ao ponto de, se a escola mudar o livro didático, terá que promover um novo treinamento com os mesmos professores; enquanto que, em contrapartida, “formar” é a fusão do conhecimento recebido com o experimental, rumo a uma reflexão, porém com resultados em longo prazo.

Para Mizukami (1986), o modelo tradicional de formação conduz aos professores-cursistas a um saber erudito, que deve ser “aprendido” para atingir um nível intelectual elevado. Esse modelo é refletido em sala de aula, não colaborando em nada para o crescimento da sua prática pedagógica que continua sem respostas e desajudada de sua realidade.

Assim, devido às peculiaridades dos acontecimentos do cotidiano escolar, os cursos de formação não podem ser vistos como um “elixir para combater todos os males”, muito pelo contrário, deve-se levar em conta, que o professor convive com situações sempre novas para as quais, muitas vezes, não consegue reorganizar estratégias para desenvolver seu trabalho e atingir seus objetivos.

Portanto, é imprescindível aproveitar esses momentos propostos pelos cursos de formação, para ouvir e discutir as dificuldades trazidas pelos professores, criando, assim, uma cultura de participação eficaz, colaborativa e permanente, entre todos os envolvidos no processo de ensino (IMBERNÓN, 2005). Para esse mesmo autor, a formação continuada não pode ser entendida “apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim, sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e concebê-la, se preciso for”.

Mais além, Carvalho (1999, p.47), destaca:

formar professores é trabalhar numa situação muito particular, na qual o conhecimento que se domina tem de ser constantemente redimensionado, reelaborado, devido às mudanças que ocorrem na sociedade em que se vive, conseqüência, em grande parte, dos avanços da ciência e da tecnologia, tendo em vista que o processo de formação não cessa, envolvendo sempre novos contingentes de professores.

De acordo com esse ponto de vista, devido aos acontecimentos que vem ocorrendo em nossa sociedade, é necessário repensar a formação de professores, cujas ações estejam alicerçadas numa proposta institucionalizada, com aporte multidisciplinar, que forneçam diretrizes, estratégias e procedimentos participativos, voltadas ao contexto social atual, com avaliação constante. Por conseguinte, de acordo com as ideias de Falsarella (2004, p. 50) a formação continuada deve ser entendida como uma “proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo”. Ela deve “motivar o professor a ser um agente ativo na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na sua realidade”.

Por fim, para que ocorra uma mudança na qualidade de ensino brasileiro, de acordo com Vasconcelos (2009) é fundamental que se valorizem e qualifiquem os professores, para tanto, é imprescindível que sejam oferecidas melhores condições de trabalho para os docentes e que, por meio desses cursos de formação de professores em serviço, eles consigam obter e desenvolver os conhecimentos específicos e as competências adequadas à sua atividade pedagógica. Além disso, qualidades pessoais, compromissos educacionais, possibilidades profissionais e motivação também são requeridas para o sucesso de sua profissão.

3. Representações Sociais:

Entende-se Representação Social como uma teoria ou ciência coletiva destinada à interpretação e intervenção no real, indo além do que é imediatamente dado na ciência ou na filosofia, da classificação de fatos e eventos. Podem ser classificadas como verdadeiras teorias do senso comum, que se elaboram coletivamente nas interações sociais entre sujeito-sujeito, sujeito-instituição, num determinado tempo, em uma cultura e espaço próximo, na tentativa de tornar o estranho familiar e dar conta do real. No processo de interação social, o sujeito elabora o conhecimento, vai se socializando, reconstruindo valores e ideias que circulam na sociedade.

Para Moscovici "toda representação é de alguém tanto quanto de alguma coisa. É uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se substitui no que é conhecido" (1969, p. 11). Nesse sentido, a teoria das representações sociais, por valorizar o conhecimento empírico e a interação entre o indivíduo e o social, provoca uma ruptura com os parâmetros orientadores da Psicologia Social e, devido a esse fator, sofreu certas críticas, permanecendo desprestigiada durante muito tempo.

À luz dos conceitos de Freire e Lessa (2003, p. 170), compreende-se que, as representações abrangem os contextos sócio-históricos e culturais e que leva também em conta o político, o ideológico e o teórico. Portanto, comungando com essas idéias, Celani e Magalhães (2002, p.321) entendem representações como: cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes: a teorias do mundo físico; as normas, valores e símbolos do mundo social; as expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular. Essa perspectiva, como exposta por Celani e Magalhães (2002, p.321), vai ao encontro do pensamento bakhtiniano de que todo signo é ideológico, sendo a linguagem marcada pela ideologia.

Portanto, através desse levantamento teórico, pode-se perceber que o conceito de representações pode ser muito útil como aporte teórico de pesquisas que envolvem a formação de professores.

3.1- Representações e desenvolvimento profissional de professores de Língua Inglesa:

Nesta teoria das representações, no âmbito da educação, mais precisamente no ensino de línguas, destaca fortemente a noção de imagem, a qual coexiste e, frequentemente, se confundem com outras, tais como representações, atitude ou estereótipo. Essas imagens são desenvolvidas em relações complexas de comunicação, envolvendo os participantes e todos os outros parâmetros constituintes da comunicação.

Apesar da hesitação de tentar-se estabilizar os termos utilizados, estes oscilam entre imagem, representação, concepção, entendidos, portanto, como noções capazes de agrupar e configurar "redes de significações, de intencionalidades, crenças, valores e perspectivas que movem as pessoas ao longo do seu percurso pessoal e profissional. Neste aspecto, as concepções tornam-se fontes de legitimação dos critérios de ação, podendo construir-se em modelos praxiológicos" (SANCHES E JACINTO, 2004, p. 133).

Neste quadro, o trabalho, aqui, situa-se na linha das investigações sobre o pensamento dos professores, num estudo que pretende caracterizar o estado atual das representações de professores em formação. Em outras palavras, acredita-se, que aquilo que os professores fazem é um reflexo daquilo que sabem e em que acreditam, constituindo no seu pensamento a matriz que lhes permite tomar decisões e construir situações educativas (WOODS, 1996), sendo a globalidade dessas dimensões aquilo que entendemos por conhecimento profissional. Nesse sentido, pretende-se fazer um levantamento das perspectivas dos educadores de LI,

enquanto fontes de interpretação e sentido das práticas de formação, de modo a contribuir para a compreensão do conhecimento e desenvolvimento profissional dos mesmos, e, deste modo, intervir, numa reflexão e reconstrução de práticas de formação de professores em línguas.

Segundo, Castor e Garcia (2004) a capacidade de inovar, ou não, parece estar relacionada com as representações sobre aquilo que o sujeito considera importante na educação, nesse caso, em línguas. Torna-se assim, imperioso conhecer as representações ou o pensamento dos professores que participam dos cursos de formação continuada, para que se possa intervir no que diz respeito aos programas de formação continuada de professores de Língua Inglesa.

Considerações:

Espera-se que este com esse trabalho, mais precisamente, por meio dos discursos dos professores participantes dos cursos de formação continuada, o pesquisador possa conhecer e analisar quais são as imagens, as crenças e perspectivas dos cursos de formação continuada no estado do Tocantins e, com esses dados, poder sugerir, conjuntamente com os professores cursistas, propostas mais adequadas, para os cursos de formação continuada no estado do Tocantins.

Enfim, acredita-se, que as crenças que os professores apresentam ao participarem dos cursos de aperfeiçoamento influenciam para o sucesso ou fracasso desses cursos, e, conseqüentemente, com o aproveitamento e desenvolvimento profissional dos professores envolvidos nesse processo de estudo e qualificação.

Referencias:

ALMEIDA FILHO, J.C.P Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. *Ensino e Pesquisa*. APLIEMGE, v.1, 1997.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. *Contexturas*, v.9, 2006.

BRASIL, Lei 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, 1996.

_____. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental*. Brasília, 1997.

CELANI, M.A.A.; MAGALHÃES, M.C.C. (2002) Representações de professores de Inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. IN: MOITA LOPES, L.P. e BASTOS, L.C. (org.) *Identidades: recortes, multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado das Letras.

CHIZZOTII, Antonio. *Pesquisa em Ciências humanas e sociais*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Pesquisa Qualitativa em Ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CASTRO, P.; SERCU, L; MÉNDEZ, GARCIA, M Del C. *Integrating language-and-culture teaching: an investigation of Spanish teacher's perception of the objectives of foreign language education*. Lisboa. Intercultural Education, 2004.

CARVALHO, M. A.; ALONSO, M. R. M. H. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. In: ALONSO, M. (Org.). *Prática docente: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira, 1999.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer n. 45*, aprovado em 12 de janeiro de 1972.

- BRASIL. Conselho Federal de Educação *Parecer n. 492*, aprovado dia 03 de abril de 2001.
- FREIRE, M.M.; LESSA, A.B.C (2003). Professores de Inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. IN: BARBARA, L. e RAMOS, R.C.G. (org.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras. Moscovici (1969).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1968.
- _____. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia da Tolerância*. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- FALSARELLA, A. M.. *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas, SP: Associados, 2004.
- GATTI, B. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GIMENEZ, T. *Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Tese (Doutorado) – Lancaster University, Lancaster, 1994.
- GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora, UEL, 2002.
- LEFFA, V. J. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2004.
- MINAYO, M.C.S. (1994) O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P e JOVCHELOVITCH, S. (org.) *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOSCOVICI, S. (1961) *La psychanalyse: Son image et son public*. Deuxième édition. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.
- _____. *Representações Sociais: Investigação em psicologia social*. 2a. edição. Petrópolis: Vozes. 2003.
- MARCUSCHI, L.A. *Análise da Conversação*. 5ª. Edição. São Paulo: Ática. 2005.
- MARTINS, V. (2003). *Como saber a situação dos letrados do Brasil*. Disponível em: <http://www.sabido.com.br/artigo.asp?art=1401>. Acesso em junho de 2011.
- NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1998.
- NÓVOA, Antônio. *Professores: imagens do futuro presente*. 1ªed. Lisboa. Educa, 2009.
- PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997.
- VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. *A formação do professor do ensino superior*. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2009.
- WOODS, Devon. *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

SANCHES. B. S. Democratic citizenship, language, diversity and human rights. Reference study. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe. 2004.

STAKE, Robert .E. Investigación com estúdio de casos. Madrid: Morata, 1998.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças X Teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: TOMITCH, L. M. B.; VIEIRA-ABRAHÃO, M . H.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (Orgs.) *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis, SC:UFSC, 2005.