

Formação continuada de professores de língua inglesa: crenças, expectativas e estado da arte

Continuing professional development for teacher of English: beliefs,
expectation and state of the art

Ana Claudia Turcato, Elisa Alcântara**

** Universidade Federal do Tocantins (UFT)*

Resumo: Os desafios relativos à formação de professores são temas recorrentes e relevantes nas discussões acadêmicas atuais. Este estudo de caso tem como objetivo apresentar algumas crenças de professores de Língua Inglesa acerca de cursos de formação continuada, promovidos pela secretaria estadual de educação. Este estudo baseou-se nos conceitos de crenças apresentados por Dewey (1933) e Barcelos (1999). Os resultados revelam que os participantes consideram que os cursos de formação de professores devem oferecer oportunidade para praticar a língua-alvo e conhecer novas metodologias, mais apropriadas para o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Língua Inglesa. Crenças.

Abstract: Currently, the challenges related to the continuing teacher education are an important and recurrent issue in the academic discussions. This case study aims to present the Beliefs of English teachers emerged from their experience in the Continuing English Teacher courses, promoted by The State Secretariat of Education. This study is based on the concepts of Beliefs presented by Dewey (1933) and Barcelos (1999). The results reveal that the participants highlighted that the continuing English Language courses should offer opportunities to practice the target language and learn new methodologies for their professional development.

Keywords: Continuing teachers' education. English Language. Beliefs.

Introdução

O interesse pela temática que versa a questão de crenças e percepções do professor de Língua Inglesa (doravante LI) surgiu a partir da década de 80, no exterior, e nos anos 90, no Brasil (ALMEIDA FILHO, 1997, 2006; BARCELOS, 1995, 2000, 2004; CELANI, 2002; SILVA, 2005; GIMENEZ, 2002). Essas pesquisas evidenciam a importância dos estudos sobre crenças, pois elas são consideradas um fator preponderante no processo de formação do profissional de LI, tendo em vista que permeiam todas as etapas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de uma LE (Língua Estrangeira), e assim, determinam o que os professores pensam, dizem e fazem a respeito de seu próprio aperfeiçoamento.

A motivação para esse artigo surgiu da necessidade de investigar a visão do professor em relação aos cursos de formação continuada ofertados pela secretaria estadual de educação do estado do Tocantins, durante e após o projeto Tocantins English Project (TEP).¹ Deste modo, este artigo tem por objetivo reconhecer quais são as crenças dos professores de LI, em relação aos cursos de formação continuada promovidos pela secretaria estadual de ensino, refletir sobre a eficácia desses modelos de cursos na formação profissional desses docentes e fazer um comparativo do antes e depois do TEP.

Para atingirmos o objetivo mencionado anteriormente, foram formuladas as seguintes perguntas para a pesquisa:

- Quais são as crenças dos professores de LI acerca de suas experiências durante e após o projeto TEP?
- Quais são os modelos mais eficazes de cursos de formação continuada na visão destes professores de LI?

1 Caminho metodológico

Em relação à metodologia de pesquisa, optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo, teve natureza descritiva e de cunho interpretativo, devido ao objeto investigado: as crenças dos professores de LI em contextos de formação continuada, mais precisamente

¹ TEP - Tocantins English Project-Projeto de formação de Professores de Língua Inglesa ocorrido nos anos de 2002 a 2004 em parceria com o Conselho Britânico e o Governo do Estado do Tocantins. 535 professores de Língua Inglesa participaram do projeto que tinha como foco o aprimoramento da competência linguístico comunicativa dos professores e a melhoria das práticas metodológicas.

um estudo de caso, pois reúne um grupo relativamente homogêneo de três professores de LI, integrantes do mesmo sistema público estadual de ensino, que foram participantes dos cursos de aperfeiçoamento profissional (TEP) ofertados pela Secretaria de Educação do Estado, em parceria com o Conselho Britânico.

Utilizou-se o estudo de caso descrito por Nunan (1992), como o formato metodológico para o desenvolvimento da mesma. Segundo esse autor, um estudo de caso é a investigação de uma instância em ação num contexto específico, considerando os vários aspectos que interagem no seu funcionamento. Em outras palavras, um estudo de caso é a investigação sobre ações de um determinado grupo em seu próprio contexto. Na pesquisa qualitativa, a entrevista caracteriza-se como um instrumento importante por possibilitar a produção de conteúdos fornecidos diretamente pelos sujeitos envolvidos no processo. O entrevistador pretende com esse instrumento elucidar as informações pertinentes a seu objeto (MINAYO, 1996).

Assim, no processo investigativo dessa pesquisa utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, uma entrevista gravada em áudio. O roteiro da entrevista apresentou quinze questões que objetivaram verificar as crenças que os informantes manifestaram em relação aos modelos dos cursos de formação continuada de LI, em especial ao projeto TEP, considerando o seu percurso de desenvolvimento profissional. Dentre os modelos de entrevista, escolheu-se a semiestruturada, individual, com perguntas abertas, com o objetivo de possibilitar ao sujeito a oportunidade de se pronunciar sobre a temática em questão.

O intuito desta pesquisa foi trazer evidências que ajudem formadores de professores e/ou professores de LI a compreender melhor o seu contexto de aperfeiçoamento profissional. Para isso, com base nas entrevistas semiestruturadas, buscou-se entender e construir significados, analisando os elementos relevantes dos dados coletados. Portanto, acredita-se que este tipo de investigação é a que melhor atende às necessidades da presente pesquisa. Infelizmente só agora foi possível para nós, pesquisadoras e atualmente professoras de uma Universidade Federal, transformar em artigo um acontecimento de formação de professores do nosso Estado. Na época atuamos como tutoras no TEP. Éramos responsáveis pelas aulas de Língua Inglesa em nossos polos. Uma atuando ao norte e a outra ao sul do estado. Só depois de algum tempo entramos, ainda como especialistas, na Universidade Federal do Tocantins. Fizemos mestrado e começamos a escrever artigos com foco nas nossas experiências e na formação de professores do nosso estado. Achamos de suma importância relatar o que aconteceu no Tocantins, nosso lócus de atuação, sobre como a formação de professores se configurou de lá para cá e como podemos contribuir para a melhoria desta formação.

1.1 Descrição do contexto de pesquisa

No início de 2003, a Secretaria Estadual de Educação do estado do Tocantins firmou uma parceria com o Conselho Britânico/Brasil, com o intuito de capacitar os professores do Ensino Médio das escolas públicas de todo o estado. No primeiro ano foram capacitados 225 professores e, no decorrer do segundo ano, mais 100 professores foram acrescidos no projeto Tocantins English Project (TEP). Após o término desta parceria, a Secretaria Estadual da Educação continuou promovendo encontros esporádicos de aperfeiçoamento para professores, sem focar especificamente no ensino de LI. Nesse sentido, delimitamos a pesquisa ao tratamento das relações entre os professores de LI em serviço e o curso de formação continuada de professores durante e após o projeto Tocantins English Project (TEP).

1.2 Descrição dos participantes

Os participantes desta pesquisa² foram três professores efetivos das escolas estaduais de educação, que residiam em diferentes regiões do estado do Tocantins. Todos concluíram a graduação em Letras, entre 1999 e 2004. Lecionavam LI desde 2001 e foram participantes do TEP.

1.3 Procedimento e categoria de análise dos dados

Os dados foram transcritos e analisados com o objetivo de responder as perguntas de pesquisa, mencionadas anteriormente na introdução. Para categorizar os dados, esta pesquisa apoia-se em Bronckart (2003, p. 97) quando se refere a conteúdos temáticos. Para o autor, todo o texto possui conteúdos temáticos, que são definidos como um conjunto de informações explicitamente apresentadas nas unidades declarativas da língua natural utilizada, ou seja, informações identificadas pelas escolhas lexicais. Bronckart esclarece, ainda, que as informações existentes nos conteúdos temáticos revelam as crenças dos interlocutores, portanto atendem aos objetivos desta pesquisa.

2. Os informantes tiveram seus nomes verdadeiros alterados, por não autorizarem divulgação do seu nome real. Dessa forma, os nomes das participantes são fictícios.

2 O papel das crenças de professores em contextos de aprendizagem de Língua Inglesa

Estudos sobre as crenças dos professores referentes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas tem-se tornado uma peça essencial na formação do professor, pois fazem parte do processo da formação destes para as atividades de ensino.

A partir dos anos 80, o professor deixou de ser concebido como um simples executor de planos, mas sim, um profissional que reflete, emite juízos, tem crenças e atitudes e toma decisões com base em seus conhecimentos (LARSEN; FREEMAN, 1998). Assim, pesquisas na área de formação de professores de línguas passaram do enfoque puramente linguístico para a compreensão do pensamento dos professores, cuja interpretação dos fatos cotidianos de sua profissão e as suas experiências de vida como alunos (as) e posteriormente como profissionais, são fatores essenciais para orientar suas ações. Em relação ao construto “crenças”, Barcelos (2000) as define como uma das forças operantes capaz de influenciar todo esse processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Em outras palavras, o que o aprendiz e o professor “pensam”, “acreditam” sobre um determinado fenômeno de aprendizagem influencia diretamente na sua capacidade de aprender e ensinar. Para o filósofo americano John Dewey (1933) as crenças refletem um modo de pensar, que faz parte das experiências de cada indivíduo, porém, esses modos não são ideais, pois não são baseados em evidências, mas em opiniões, costumes e tradições. Porém, o autor não considera que as crenças podem ser vistas como parte de nossas experiências e, como tais, elas podem ser ao mesmo tempo, obstáculos e promotoras de conhecimento. Sem a presença das crenças não haverá dúvidas ou problemas que formam a base de nosso questionamento reflexivo. Além disso, elas podem ajudar a interpretar novas ideias, comportamentos e situações conflitantes.

Percebe-se que as crenças estão em constante processo de construção em momentos distintos ao longo da formação do docente, apresentando sempre um caráter flexível e mutável, conduzindo a prática pedagógica, seja para se aproximar de uma experiência considerada positiva ou para distanciar-se de uma abordagem de ensino que não surtiu os efeitos esperados. Esse caráter mutável das crenças é proveniente de experiências em diferentes situações, sendo possível interpretá-las e analisá-las de maneiras particulares, considerando o momento em que se encontra o professor em formação.

3 Formação continuada de professores de Língua Inglesa: pontos e contrapontos

No decorrer de sua carreira profissional, o professor(a) de LI precisa investir em sua profissionalização, pois nem a formação inicial nem a prática docente propriamente, conseguem prover todo o conhecimento necessário para resolver toda a demanda pedagógica dos professores. Sendo assim, a formação continuada pode ser uma das principais possibilidades de mudança e melhoria no desempenho docente.

Para 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, às quais influenciam diretamente no processo de ensino de línguas, visto que, um dos objetivos da disciplina de Língua Inglesa é inserir o educando num mundo globalizado. Além disso, o (a) docente deve estar aberto a novas possibilidades de aprendizagem, buscando sempre inovar o seu conhecimento, pois, como educador (a), assume um papel de grande responsabilidade com seu aluno (a), dentro e fora de sala de aula.

No entanto, nem sempre os cursos e formação de professores (as) em serviço, parecem, na visão dos professores investigados, colaborar para a melhoria de sua prática pedagógica em sala de aula. Muitas vezes, a formação de professores é vista apenas como um mecanismo para o preenchimento das lacunas da educação formal, não levando em consideração os aspectos do conhecimento profissional, as crenças e vozes do professores e o contexto de globalização e mudanças ocorridas na sociedade.

Para Mizukami (1986), esses modelos tradicionais de formação focados apenas a aspectos teórico-metodológicos, conduz os professores a um saber erudito, que deve ser “aprendido” para atingir um nível intelectual elevado. Esse modelo geralmente é descartado pelos professores, que diante dos inúmeros problemas cotidianos nas suas salas de aula, julgam ser inúteis, não colaborando em nada para o crescimento da sua prática pedagógica

que continua sem respostas e desajustada de sua realidade. Esta visão dos professores, para nós, já se configura como crença, pois tanto os aspectos teóricos como os metodológicos-práticos são de suma importância para a formação de professores (as). Não concebemos um desconectado do outro.

Portanto, é imprescindível aproveitar esses momentos propostos pelos cursos de formação, para ouvir e discutir as dificuldades trazidas pelos professores (as), criando uma cultura de participação eficaz, colaborativa e permanente, entre todos os envolvidos no processo de ensino (CELANI, 2002). Para Celani (ibidem), 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”. Acreditamos que desta forma é possível colocar teoria e prática como uma só.

4 Discussão e análise dos dados

Partindo da análise das escolhas lexicais dos informantes, recolhidas nos discursos das entrevistas, apresentaremos a seguir, os conteúdos temáticos (ct) referentes às percepções dos professores provenientes de suas experiências nos cursos de formação continuada. Esta parte da análise pretende responder a primeira pergunta de pesquisa: **Quais são as crenças dos professores de LI acerca de suas experiências no projeto TEP?**

ct: O projeto TEP proporcionou uma melhora significativa em Língua Inglesa, em especial na competência oral da língua-alvo.

Peter: (9) No entanto, quando se fala de listening, speaking, eu vi que meu nível era bastante limitado. E isso foi um problema que eu enfrentei na sala de aula, enquanto docente. Mas com a participação no TEP, melhorei significativamente.

[...]

(10) Após o TEP, eu me senti mais preparado para trabalhar a língua inglesa. Apesar de ainda enfrentar desafios, ter pouca habilidade, enfim, com o próprio speaking, o listening, eu acredito que eu preciso melhorar muito; mas ele foi fundamental.

Catherine: (11) Às vezes, nas imersões, nós tínhamos, aí, cinco dias onde todos tinham que falar inglês. E tínhamos oficinas, palestras. Então, naquele momento, quer dizer, foram dois anos que eu acredito que teve uma contribuição muito

grande para a melhora do meu nível de inglês, nas quatro habilidades, eu diria.

Percebe-se, nos excertos (9 e 10), pelo discurso do professor Peter, que ele tem consciência de que o projeto TEP colaborou para o seu desenvolvimento das competências orais em LI, pois antes disso, ele considerava o seu nível de Inglês “limitado” e, após o projeto TEP, ele se sentiu mais preparado para ensinar a língua-alvo. Analisando o discurso desse mesmo professor, compreende-se que sua percepção sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira carrega consigo outra percepção, que está relacionada ao “falar e ouvir bem” a LI, o professor sente a necessidade de ter preenchidas estas habilidades, mas não menciona outras habilidades. Nota-se grande valor à competência comunicativa, pensamos que este fator advém de uma forte propaganda deste método como salvador ou o mais propício para os professores (as). Consideramos que várias outras habilidades deveriam também estar presentes na formação dos professores, dentre elas podemos citar a consciência crítica de ser professor de língua inglesa e como nós professores de LI podemos incluir os alunos(as) com a língua da globalização.

ct: As imersões proporcionaram interação e trocas de experiências entre os professores.

Peter (13): A troca de experiências foi muito válido.

John: (14) Pude passar um bom ano junto com os colegas e aprender com os colegas e com os instrutores. Aprendi com eles.

Catherine: (15) E ponto positivo, o aprendizado, a troca de experiência entre os colegas.

Pode-se notar, através das escolhas lexicais destacadas, que a interação entre esses professores com outros colegas de profissão foi um fator relevante para eles. Portanto, infere-se disso, a crença de que as trocas de experiências com outros professores de LI é um fator relevante para esses professores. Tal crença é vista como positiva para nós, pois a interação é considerada mesmo como fator de motivação e crescimento profissional. Vygotski (2008), afirma que a aprendizagem desencadeia-se entre o sujeito e os outros indivíduos, ou seja, no contexto coletivo. A cooperação gera reelaboração, porque as atividades geralmente são definidas à medida que a atividade se desenvolve. Um sujeito pode ajudar o outro (a) em diferentes momentos das atividades e no nosso contexto, a troca de experiência profissional também fez parte da formação.

ct: Experiência com falantes nativos de LI.

John: (16) Foi bom poder praticar com falantes nativos da língua. Aqui em Palmas, a gente tem poucos professores nativos. A cultura deles é bem interessante.

Catherine: (17) Gostei muito do contato com pessoas falantes na língua nativa, pelo menos para mim, foi o meu primeiro contato. Pude conversar horas com eles após os cursos, são bem divertidos. Não imaginava.

Outro fator importante, observado tanto na fala da professora Catherine (17) quanto na do professor John (16), é a valorização do contato com o falante nativo. Percebe-se aqui uma crença sobre ter professores nativos como melhores e a visão do nativo como algo meio exótico. “Foi o meu primeiro contato”. Há uma valorização do falante nativo como modelo ideal e notamos que isso causou muito orgulho para os professores (as). Tal crença, dependendo do modo como se desenvolve pode causar certa desvalorização ao desenvolvimento local, criando a ideia de que professores nativos contribuem ou sabem muito mais que os não nativos. Seria mais importante que nativos e não nativos tivessem valor igual e que não houvesse a exotização do outro em detrimento dos professores locais que trabalharam conjuntamente com os professores nativos. A ideia não era promover uma visão de exaltação do outro, mas sim de interação. Tal crença precisaria ser ressignificada para se desenvolver de maneira mais positiva.

ct: Aprendizagem de novas metodologias e melhoria significativa em sala de aula.

Peter: (18) E tanto é que a gente começou a colocar em prática algumas orientações, algumas metodologias. E que isso teve resultado.

[...]

(19) Trabalhei com ele durante os três anos do Ensino Médio. No tempo em que eu estava no TEP, também. O meu aluno foi um dos jovens finalistas do Prêmio Jovens Embaixadores. Ele ficou entre os três finais, só não conseguiu ser o primeiro. Mas ele ficou entre os finalistas, entre os três finalistas. Então, acho que isso já... (Isso, para o professor...) Só isso diz muita coisa.[...] E era um aluno, também, que não fazia cursinho particular, que estudava só em escola pública, que era trabalhador.

John: (20) O significado é que ele veio me ajudar principalmente no tocante à elaboração, ao planejamento; me ajudou muito. Trazer novas ideias.

[...]

(21) Depois voltamos às aulas normais onde tivemos, aí, uma oportunidade muito grande de aprendermos não só algo novo, mas metodologias para modificar a nossa prática diária.

Catherine: (22) E o projeto, para mim, foi a base mesmo. Aprendi nova didática, metodologias de como trabalhar com os alunos. Então foi muito bom.

Em todos os excertos apresentados anteriormente, destaca-se a importância dada à aplicabilidade do que foi aprendido no curso TEP em sala de aula pois, percebeu-se que ao aprenderem “novas” metodologias (talvez não tão novas, mas vistas neste contexto do TEP como inovadoras, devido à organização e modo como foram aplicadas, envolvendo interação, palestrantes diferenciados e com muita experiência mundial no ensino de língua inglesa, bom envolvimento de todos os professores(as) e alunos(as) e técnicas de ensino de LI, esses professores sentiram-se mais preparados para atuarem em sala de aula, demonstrando-se motivados com o curso no dia a dia de sua profissão, o que os levou a verbalizarem a satisfação pelo crescimento e sucesso de seus alunos. Também percebemos nestas falas a crença do professor como receptor de modelos, ou seja, o professor copia os modelos apresentados e se sente confortável, talvez por não ter que pensar em suas próprias estratégias, no seu contexto, ou por não ter tido este tipo de formação prática durante a graduação. Pode ser que isto funcione a curto prazo, mas pode contribuir para que estes professores esperem sempre a mesma metodologia, receber sempre as ideias prontas para serem aplicadas, o que muitas vezes é considerado por eles professores(as) “coisas práticas”. Moita Lopes (1996, p.179-180) afirma que

[...] Em geral, no que se refere a questões de uso da linguagem em sala de aula, os professores são treinados na utilização de técnicas, típicas de métodos específicos de ensino, sem que lhes seja dado o conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula [...]. Isso quer dizer que são treinados a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas, isto é, recebem sua formação pautada por dogmas.

Corroboramos o autor acima no sentido de também acharmos que a natureza teórica também é de suma importância para a formação dos professores(as), sem desconsiderar a natureza prática. Como já dito anteriormente, cremos que teoria e prática não devem ser separadas, pois uma se alimenta da outra, portanto seria de suma importância que os cursos de formação contemplassem teoria e prática de forma unitária, isto poderia ajudar a ressignificar a crença de que a ‘metodologia’ ou a ‘prática’ tivessem valor maior ou menor.

5 Cursos de formação de professores após o projeto TEP

Após o TEP, não houve mais cursos de formação continuada específico para a área de língua Inglesa no Tocantins. Os cursos de formação são geralmente generalizados. Percebemos certa decepção por parte dos professores que fizeram parte do TEP. Depois de passarem pela qualidade técnica, metodológica e profissional do TEP nota-se uma lacuna e um rebaixamento da qualidade dos cursos de formação. Muitos fatores colaboram para essa lacuna, um dos principais deles é a falta de recursos financeiros por parte do governo do estado para qualidade. O TEP dispôs de recursos que possibilitaram muita qualidade, ajuda de custo para os professores, encontros bem organizados, palestrantes variados e estrutura satisfatória. Depois de terem participado de um projeto desta envergadura, haveriam mesmo de tecer críticas, em sua maioria relevantes.

Relatamos abaixo, algumas falas dos mesmos participantes, sobre os cursos de formação pós TEP:

ct: Descontentamento por haver encontros infrequentes e irrelevantes de formação de professores de LI.

Peter: (26) Após isso, eu diria que, para mim, acabou a formação. Nada mais fez sentido. Não me acrescentou nada. [...]

(27) Que alguém da área de inglês ia lá, fazia uma oficina, falava alguma coisa. E que foi insignificante diante do que nós tínhamos vivenciado.

[...]

John: (29) Mas na área de língua estrangeira não tem havido e não tem sido algo constante. Esporadicamente, quando tem um encontro, traz coisas que, ao meu ver, não é relevante ao aprendizado.

[...]

(30) Mas na expectativa sempre de quando houvesse a capacitação, viesse a trazer algo que eu não conhecesse ou algo novo. O que não ocorreria. Difícilmente, quando a gente vai em uma formação, a gente tem algo nessa área.

As percepções emergentes dos dados acima apontam a insatisfação dos professores com relação aos novos modelos de formação continuada que, segundo o excerto (27), têm a característica de treinamentos e/ou encontros pontuais de professores. Nota-se que o professor sente falta do 'glamour' do TEP e não se sente capaz de utilizar o aprendizado

vindo do TEP para levar adiante sua formação. Para o professor John, a formação é considerada “desinteressante” porque não traz “algo novo” (excertos 29 e 30), ou seja, no seu ponto de vista, um bom curso de formação deve trazer inovações metodológicas para serem utilizadas na prática.

ct: Os cursos atuais, de formação continuada, não possuem um planejamento claro e adequado para os professores de LI.

Peter: (31) Sinceramente, eu não vejo uma clareza, eu não vejo uma proposta consistente.

[...]

(32) E eu não sei se é desinteresse ou não há um olhar cuidadoso ou, enfim, uma atenção especial para língua inglesa.

John: (33) Dos que tenho participado, eu vejo, assim, que poderiam atingir mais, poderiam ser melhores nessa área nossa, de línguas.

Catherine: (35) E nem sempre a gente encontrava, assim, um tempo. Porque, antes, existia: “-Dia tal e tal é formação continuada com todos os professores.” Então era mais fácil essa questão do tempo. Ficou difícil...

Aparece novamente a questão da “falta de um planejamento voltado para o professor de LI”. Verifica-se, segundo os excertos (31 e 32), nas falas do professor Peter, que depois do término do projeto TEP, os cursos de formação continuada não apresentaram propostas claras e consistentes, voltados para o seu aperfeiçoamento em LI. Isso pode ser observado através das escolhas lexicais “descaso” e “não há um olhar cuidadoso” (excerto 32), demonstrando assim, um sentimento de que a disciplina que leciona não é relevante para Secretaria Estadual de Educação, e, por isso, não recebe mais a devida atenção.

Já para o professor John, “os cursos poderiam atingir mais” (excerto 33), apesar de raramente acontecerem. Isso sinaliza que além de “raros”, os cursos de formação continuada não contemplam as necessidades dos professores de LI. Infere-se, assim, uma certa descontinuidade das ações para a formação dos professores.

Vejamos, a seguir, as considerações dos professores em relação a segunda pergunta de pesquisa: **Quais são os modelos mais eficazes de cursos de formação continuada na visão desses professores de LI?**

ct: os cursos de formação continuada devem proporcionar o aprimoramento da competência oral e escrita de Língua Inglesa, bem como oferecer novas metodologias de sala de aula.

Peter: (48) Eu gostaria de participar de cursos que a gente pudesse colocar em prática a oralidade, o falar e escrever também.

[...]

(49) Porque nós temos muitas dificuldades ainda com relação à leitura, escrita, o listening, enfim. E os cursos, eu imagino que precisam focar isso.

John: (50) Se houvesse mais trabalho voltado à capacitação desse professor, que é quem vai lidar direto com o educando. Como trabalhar em sala de aula de um jeito inovado, comunicativo.

[...]

(51) Porque, em se tratando de línguas, principalmente o inglês, você nunca sabe tudo.

Catherine: (52) Eles querem algo específico, querem especialização na área, mesmo.

Ao escrutinar os comentários desses professores, infere-se que eles acreditam que os modelos mais adequados de formação de professores devem proporcionar momentos de estudo de Língua Inglesa, como também, oferecer “inovações metodológicas” que possam colaborar na sua prática de sala de aula (excertos 48, 49, 50 e 52). É interessante destacar que esses professores têm a percepção das próprias fragilidades e de seus avanços, deixando claro que ainda têm muito que aprender, pois a aprendizagem de uma língua é um processo que demanda tempo e dedicação constantes (excerto 51).

6 Estado da Arte

Atualmente, não há no Estado do Tocantins, cursos de formação de professores (as) de inglês. O Estado oferece cursos generalizados para todas as disciplinas sem foco específico na língua Inglesa. Apenas a Associação de Professores de Inglês do estado do Tocantins (APLITINS) trabalha com dois eventos anuais. Nestes eventos são oferecidas palestras e oficinas com professores locais e de outras regiões sobre temas relevantes para a formação de professores. A Associação tem em média 80 professores que participam dos eventos. Esta Associação surgiu como continuidade do Projeto TEP. Como forma de manter os professores informados, interagindo e trocando experiências. Muitos professores que participaram do TEP não estão mais atuando nas salas de aula, porém recebemos muitos que não participaram do TEP e que participam dos eventos da Associação. Os eventos são bem menores que o TEP e contam com pouca ajuda financeira do estado. Tudo

é mantido com a colaboração dos professores associados, patrocínios e a boa vontade dos colegas da região e de outras Universidades que dão as palestras. Vale ressaltar a presença da Professora Sara Walker gerente do TEP na época e que participa de quase todos os eventos da Associação, ajudando com palestras e patrocínios, além de colaborar para os projetos de desenvolvimento local. A professora Sara Walker pontua que “é preciso colaborar para que os professores possam buscar seu desenvolvimento dentro do contexto local”. Para isso, precisamos nos unir, trocar experiências e estarmos conscientes de que precisamos da competência profissional, ou seja, a capacidade de perceber onde precisamos melhorar e como podemos buscar isso (ALMEIDA FILHO, 2008, 2009, 2010).

Considerações finais

Em relação às crenças desses professores a respeito do modelo de cursos de formação para professores de LI, da rede estadual de ensino, o projeto TEP foi o que mais satisfaz as necessidades reais desses professores. Ficou demonstrado que estes passaram por um processo de reflexão sobre a sua prática pedagógica em sala de aula, assim como em relação a sua aprendizagem de língua.

Valendo-se da análise dos dados, verifica-se que esses professores demonstram uma postura crítica em relação ao seu processo de formação profissional, pois expressam de maneira consciente que um curso de formação de professores de LI deve contemplar tanto estudos sobre metodologias de ensino de línguas quanto o estudo da língua-alvo (nesse caso o Inglês), porém, nota-se um pouco de má vontade e desmotivação para contribuir com sua própria formação. Parece-nos que os professores(as) estão sempre esperando um novo TEP e que este seria o único capaz de suprir as necessidades dos professores(as).

Nesse sentido, pode-se concluir que um projeto de formação continuada de professores de LI, promovidos pelo Estado, deve abarcar um “senso de plausibilidade”³, levando em consideração o que é melhor para o desenvolvimento profissional do professor de LI, verificando, sobretudo, as intenções e os efeitos de um projeto de formação continuada na vida profissional desses docentes de LI. Concluímos que apesar da morosidade do estado com os cursos de formação, ainda estamos lutando com projetos como os da Associação (APLITINS) e de outros projetos locais tais como GEPLITO-

³Prabhu (1987): “conceptualisation of intentions and effects and so on is a sense of plausibility”. Disponível em: <http://www.tttjournal.co.uk/uploads/File/back_articles/Interview_with_Dr_Prabhu.pdf>. Acesso em: 06 dez 2007.

⁴Grupo de Estudos de professores de LI do Tocantins e Grupo de Estudos de Letramento Crítico em Língua Inglesa (GELCLI)⁵, ambos conduzidos pelas autoras deste artigo e que trabalham com formação de professores. Acreditamos que estamos contribuindo na medida do possível para que os professores do nosso Estado estejam amparados de alguma forma na sua formação continuada. A luta continua. Parcerias e financiamentos são sempre cobrados.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. Ensino e Pesquisa*. Vol. 1, [S.I.]: APLIEMGE, 1997.

_____. *Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil*. In: STEVENS; CUNHA (Org.). *Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

_____. *Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE*. Contexturas, v.9, 2006.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada– IEL, UNICAMP, Campinas, 1995.

_____. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. 2000. Tese de doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua. The University of Alabama, Tuscalosa, AL, USA, 2000.

_____. *Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado-da-arte*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. *As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos*. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de*

⁴ GEPLITO- curso de formação de professores de Língua Inglesa com encontros quinzenais, em parceria com a APLITINS (Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Tocantins), DRE, SEDUC e UFT. Atualmente possui 20 membros que estudam textos teóricos e preparam aulas e atividades para serem trabalhadas nas aulas dos professores participantes.

⁵ GELCLI-curso de formação de professores de Língua Inglesa, em serviço, com cursos de Língua Inglesa, ministrados semanalmente e encontros para discussões pedagógicas, mensalmente. Os professores estudam a LI com atividades voltadas para o ensino crítico. E nos encontros, há discussões de textos teóricos e de experiências em sala de aula.

professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 55-65. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 7, n. 2, 2007.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Cognition de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

_____. *Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil*. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007. p. 27-69.

_____; KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 231-238.

BRONCKART. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.

_____; MAGALHÃES, M.C.C. 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, 2002.

_____. Ensino de línguas estrangeiras Ocupação ou Profissão. Em: LEFFA, V. J. *O Professor de Línguas: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2006.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D. C. Heath, 1933.

_____. *Experience and Education*. New York: Mac-Millan, 1938.

GIMENEZ, Telma. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora, UEL, 2002.

_____. *Currículo de Língua Estrangeira: revisitando fins educacionais*. X EPLE, 2002.

_____; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs). *Teaching English in context: contextualizando o ensino de inglês*. Londrina: UEL, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In W. A. Renandya & G. M. Jacobs (Org.), *Learners and language learning*. Singapore: Seameo Regional Language Centre, p. 207-226, 1998.

_____. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, Wilson. J. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In: – GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Org.) *Texto em Representações Sociais*. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 89-111, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes de Letras (inglês)*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 2005.

VIGOTSKI, L.S. *A Formação Social da Mente*. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ANA CLAUDIA TURCATO

Professora Assistente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Faculdade de Letras, Porto Nacional, Tocantins, Brasil. E-mail: anaturcato@uft.edu.br.

ELISA ALCÂNTARA

Professora Assistente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Faculdade de Letras, Araguaína, Tocantins, Brasil. E-mail: eliasalcantara@uft.edu.br.