

3º CICLO DE ESTUDOS EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
DIDÁTICA DAS LÍNGUAS

O PIBID e a construção da profissionalidade do professor de inglês em início de carreira

Maria da Conceição Queiroz Vale

D

2023



Maria da Conceição Queiroz Vale

O PIBID e a construção da profissionalidade do professor de inglês em início de carreira

Tese realizada no âmbito do Doutoramento em Ciências da Linguagem, orientada pelo Professor Doutor Paulo Jorge de Sousa Oliveira Santos e pela Professora Doutora Maria Elizabeth Ellison de Matos.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

Maria da Conceição Queiroz Vale

O PIBID e a construção da profissionalidade do professor de inglês em início de carreira

Tese realizada no âmbito do Doutorado em Ciências da Linguagem, orientada pelo Professor Doutor Paulo Jorge de Sousa Oliveira Santos e pela Professora Doutora Maria Elizabeth Ellison de Matos

Membros do Júri

Presidente:

Vogais:

*À minha mãe, ao meu pai (em memória),
aos meus irmãos, aos meus sobrinhos e à
minha avó, com todo o meu amor e carinho.*

Sumário

Declaração de honra	1
Agradecimentos	2
Resumo	4
Abstract	5
Índice de Figuras	6
Índice de Tabelas	7
Índice de Quadros	8
Lista de abreviaturas e siglas	9
Introdução	11
Capítulo I-Fundamentação teórica	17
1.1. A docência como profissão	17
1.2. A profissionalidade docente	24
1.2.1. Os saberes da docência	30
1.2.2. A reflexão como princípio articulador da profissionalidade docente	37
1.3. A formação inicial de professores na contemporaneidade: formar para a profissão	44
1.3.1. Modelos de formação de professores	47
1.3.2. Treinar e/ou formar professores	52
1.4. A formação inicial de professores no Brasil	55
1.4.1. A formação inicial de professores no Brasil: breve histórico	55
1.4.2. A formação inicial de professores de Inglês no Brasil	56
1.4.3. A formação de professores de Inglês na Ufopa	67
1.4.4. O Programa Nacional de Bolsas de Iniciação à Docência	76
1.4.5. O Programa Nacional de Bolsas de Iniciação à Docência na Ufopa	77
1.4.6. As pesquisas sobre o Pibid e professores de inglês em início de carreira	86
1.5. O início de carreira do professor de inglês e seus desafios no oeste paraense	90

1.5.1. As fases da carreira docente	90
1.5.2. Os desafios do professor de inglês em início de carreira no oeste do Pará	94
Capítulo II- O método da pesquisa	99
2.1. Os objetivos da pesquisa	99
2.2. A natureza da pesquisa	100
2.3. Os participantes da pesquisa: critérios de inclusão e exclusão	101
2.3.1. O perfil dos professores de inglês em início de carreira	102
2.3.2. O perfil dos professores formadores	111
2.4. Os instrumentos de geração e recolha dos dados	114
2.5. Questões éticas	115
2.6. Os procedimentos para a geração e coleta dos dados	116
2.7. Os procedimentos de análise dos dados	118
Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados	120
3.1. Resultados da análise das entrevistas realizadas com os professores formadores	120
3.1.1. A formação inicial do professor de inglês na Ufopa	122
3.1.1.1. O perfil profissional de professor de inglês pretendido pela Ufopa	122
3.1.1.2. A escola da educação básica na formação do professor de inglês	125
3.1.1.3. A contribuição do Pibid para a formação do professor de inglês na Ufopa	126
3.1.1.4. Os pontos mais positivos e os que podem ser objeto de reformulação	131
3.1.2. Os desafios dos professores de inglês em início de carreira no oeste do Pará	134
3.1.2.1. A inserção no mercado de trabalho	134
3.1.2.2. A desvalorização da profissão	136
3.1.2.3. Os desafios da sala de aula	139
3.1.2.4. Os desafios advindos da pandemia do coronavírus	141
3.1.3. Expectativas dos professores formadores quanto a prática docente dos professores iniciantes	143

3.2. Discussão dos resultados	148
3.2.1. O Pibid na formação inicial do professor de inglês na Ufopa	149
3.2.2. Os desafios dos professores de inglês em início de carreira no oeste do Pará	152
3.2.3. Expectativas quanto à prática docente dos professores iniciantes	154
3.3 Resultados da análise das entrevistas feitas com os professores em início de carreira	155
3.3.1. O Pibid-inglês na construção da profissionalidade docente dos professores iniciantes	157
3.3.1.1. A escolha da profissão	157
3.3.1.2. A construção profissional por meio da observação crítica	160
3.3.1.3. A mudança da imagem pessoal do que deve ser um bom professor	161
3.3.1.4. Os saberes teórico-práticos	163
3.3.1.5. Os pontos mais bem sucedidos e os que podem ser objeto de reformulação	168
3.3.2. Os desafios dos professores em início de carreira	172
3.3.2.1. O tempo para a realização do trabalho docente	173
3.3.2.2. A sobrecarga de trabalho e a prática docente	174
3.3.2.3. Dificuldades de aprendizagem e a motivação do aluno para aprender inglês	176
3.3.2.4. O ensino remoto e o ensino híbrido	177
3.3.3. O impacto da formação inicial na prática dos professores iniciantes	184
3.3.3.1. A segurança para iniciar a profissão	184
3.3.3.2. O primeiro emprego/a entrada na carreira	186
3.3.3.3. O saber teórico-prático e a prática profissional dos professores iniciantes	188
3.3.3.4. A experiência na escola pública nos contextos da vida profissional	192
3.3.4. Como se veem na profissão	195
3.3.5. Pretensões profissionais	199
3.4. Discussão dos resultados da análise das entrevistas realizadas com os professores em início de carreira	204
3.4.1. O Pibid na formação inicial do professor de inglês na Ufopa	205

3.4.2. Os desafios profissionais dos professores de inglês em início de carreira	208
3.4.3. O impacto do Pibid no início de carreira do professor de inglês	210
3.4.4. Como se veem na profissão e pretensões quanto à evolução profissional	212
Capítulo IV- Considerações finais	216
4.1. As motivações e o objetivo geral do estudo	216
4.2. Síntese dos resultados obtidos	217
4.3. Contribuições para o conhecimento sobre a formação de professores	222
4.4. Outras contribuições	222
4.5. Possíveis aplicações pedagógicas	223
4.6. Limitações do estudo	225
4.7. Sugestões de pesquisas futuras	227
Referências Bibliográficas	228
Anexos	242
Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE Professores formadores	243
Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE Professores de inglês em início de carreira	250
Anexo 3: Questionário sobre o Perfil do Professor Formador	257
Anexo 4: Questionário sobre o Perfil do Professor em Início de Carreira	260
Anexo 5: Roteiro de entrevista com os professores formadores	265
Anexo 6: Roteiro de entrevista com os professores de inglês em início de carreira	266
Apêndices	268
Apêndice 1: Subprojeto Pibid-inglês	269
Apêndice 2: Ementas da formação específica em inglês	274

Declaração de honra

Declaro que a presente tese é de minha autoria e não foi utilizada previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e autoplágio constitui um ilícito académico.

Porto, Portugal, 09 de junho de 2023

Maria da Conceição Queiroz Vale

Agradecimentos

À Universidade Federal do Oeste do Pará, pela oportunidade e apoio financeiro durante a realização do estudo.

Ao Professor Doutor Paulo Jorge de Oliveira Santos e à Professora Doutora Maria Ellison de Matos pelo saber compartilhado e pela ética profissional durante todo o processo de orientação.

Aos meus colegas do Programa de Letras, por toda palavra de apoio e incentivo, de forma especial aos do curso de Letras-Inglês, que prontamente aceitaram o convite para participar da pesquisa.

Aos amigos Ediene Pena, Roberto Paiva e Samuel Cardoso, pela amizade e incentivo no início da construção deste sonho.

Aos amigos que fiz na caminhada: Professora Andréia Juliana e Professor Adriano de Melo Ferreira, por terem sempre estendido a mão em momentos difíceis. Professor Adriano, obrigada por ter tirado de seu tempo para fotografar e enviar material de seu acervo pessoal, em tempos de pandemia. Atitude rara à qual serei sempre grata!

Às amigas e colegas de turma do Doutorado: Mônica, Sammya e Érica, sem o apoio de vocês a caminhada teria sido mais difícil. De modo especial à Mônica, por cada conversa, caminhada na orla (você corria), lanches após a caminhada, ... por tudo!

Aos meus alunos de graduação por todo o apoio e palavras de incentivo. De modo específico, aos das turmas de 2014 e de 2015, que contribuíram com a pesquisa. Vocês foram fundamentais neste processo.

Ao Professor Nilton Varela Hitotuzi, pelas conversas esclarecedoras. Aos Professores Elder Tanaka, Paola Ferro e Maria Luiza Pimentel, por todo o apoio. Vocês são pessoas maravilhosas.

À Professora Doutora Sônia Valente Rodrigues, pelas aulas e palavras de apoio no início do processo.

À Dra. Paula, responsável pela biblioteca do Centro de Linguística da Universidade do Porto, por toda a atenção e ajuda sempre que precisei usar a biblioteca.

À senhora Adozinda, um anjo que conheci em Portugal. Obrigada pelo carinho com que me acolheu em sua casa. A senhora é incrível!

Aos amigos-irmãos da Igreja Batista Central, pelas orações e palavras de incentivo. Vocês são a família que Deus me deu em Santarém. De modo específico, à Fadya, à Chris e ao Max.

Ao meu pai, em memória, e à minha mãe, por tudo, por tanta coisa que não há como descrever. Vocês são a base de toda a estrutura que há em mim.

Aos meus irmãos Wanderley, Vanderlan e Andrea, assim como aos seus cônjuges, que sempre acreditaram em mim.

Aos meus sobrinhos Marcelo, Mateus e Lucas e, também, ao pequeno Samuel, que proporcionou-me alguma distração durante o processo.

À minha avó, em memória, e a todos os meus familiares que torceram por mim, especialmente à tia Dalgiza, pela acolhida em sua casa, para que eu pudesse estudar durante a pandemia.

Finalmente, o agradecimento mais importante: a Deus, sem o qual nada teria sido possível. A Ele, que é a fonte de toda a sabedoria e que é a base que me sustenta, toda a honra e toda a glória!!! Por tudo, dou graças a Deus!

Resumo

Nesta pesquisa, de natureza qualitativa, tivemos como objetivo compreender como o professor de inglês, em início de carreira no oeste do Pará, que participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) durante sua formação inicial, constrói a sua profissionalidade docente. Especificamente, buscamos descrever o início de carreira do professor de inglês, tendo em consideração a sua participação no Pibid-Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa); identificar os desafios profissionais desse professor; verificar qual a influência do Pibid na construção de sua profissionalidade; e verificar qual o eventual impacto do Pibid na construção da profissionalidade do professor de inglês em início de carreira frente aos desafios do contexto educacional contemporâneo na Amazônia. A fundamentação teórica apoia-se em autores que discutem a formação inicial de professores a partir do paradigma da formação para profissão; a formação de professores de inglês no Brasil; a profissionalidade docente; e os ciclos da vida profissional do professor. Para coleta dos dados, usamos questionários e entrevistas semiestruturadas com dez professores de inglês iniciantes, formados pela Ufopa, que participaram do Pibid durante sua formação inicial. Também entrevistamos os professores formadores do curso de Letras - Inglês, dentre os quais três haviam sido coordenadores do Pibid - Inglês e um estava na coordenação quando realizamos as entrevistas. Os dados foram analisados, de forma indutiva, recorrendo à análise de conteúdo temática. Os resultados mostram a relevância do Pibid para que os professores iniciantes sintam-se motivados a continuar o processo de construção de sua profissionalidade ancorados na relação significativa entre teoria e prática. Foi possível observar que os professores iniciantes estavam motivados a tentar pôr em prática os conhecimentos construídos na universidade, como sujeitos crítico-reflexivos, capazes de atuar em seu contexto de ensino em prol da melhoria do ensino de inglês na Amazônia.

Palavras-chave: Formação inicial, profissionalidade, professores de inglês, Pibid, início de carreira

Abstract

Our purpose in this qualitative research was to understand how early career teachers of English in Western Pará, who were involved in the Institutional Grant Program for Teaching Initiation (Pibid) during their initial teacher education, build their teaching professionalism. Specifically, we aimed to describe the beginning of teachers of English career, taking into account their participation in Pibid-Inglês at the Federal University of Western Pará (Ufopa); identify their early career challenges; verify the influence of Pibid for the construction of their teaching professionalism and verify the eventual impact of Pibid for the construction of their teaching professionalism as they face the challenges of the contemporary educational context in the Amazon. The study was founded on the theoretical background of authors who discuss initial teacher education from the paradigm of educating for the profession; teaching professionalism; initial teacher education in Brazil; and the cycles of the teachers' professional life. Data were collected using questionnaires and semi-structured interviews with ten early-career teachers of English, who were involved in Pibid during their initial education at Ufopa, and with the six professors of the degree course in English language and teaching at Ufopa. Three of these professors had already coordinated Pibid - Inglês at Ufopa and one was in charge of it when data were collected. We analyzed data inductively, by the means of thematic content analysis. The results showed the relevance of Pibid for beginning teachers' motivation to continue building their teaching professionalism based on the significant relationship between theory and practice. It was possible to observe that the early-career teachers of English were motivated to try and put into practice their knowledge built at the university, as critical-reflective professionals, and able to act in their teaching context in order to improve English language teaching in the Amazon.

Keywords: Initial teacher education, teaching professionalism, English language teachers, Pibid, early career

Índice de Figuras

FIGURA 1 - ABORDAGEM DE ENSINAR DO PROFESSOR.....	32
FIGURA 2 - CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DE PROFESSORES	91
FIGURA 3 - A REGIÃO OESTE DO PARÁ.....	95
FIGURA 4 - TEMPO DE PROFISSÃO DOS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA	110

Índice de Tabelas

TABELA 1 - O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA UFOPA.....	74
TABELA 2 - GÊNERO, IDADE, ANO DE INGRESSO E DE SAÍDA DO CURSO E TEMPO NO PIBID ..	103
TABELA 3 - MICROPROJETOS E NÍVEIS NOS QUAIS OS PROF_INICS ATUARAM NO PIBID	105
TABELA 4 - OUTROS PROJETOS DE EXTENSÃO DOS QUAIS OS PROFESSORES INICIANTES PARTICIPARAM	106
TABELA 5 - LOCAL, NÍVEL DE ENSINO, FAIXA ETÁRIA E CARGA HORÁRIA DE TRABALHO	109
TABELA 6- PROFESSORES FORMADORES DO CURSO DE LETRAS-INGLÊS DA UFOPA	113
TABELA 7 – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES INICIANTES.....	214

Índice de Quadros

QUADRO 1 - CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS ENCONTRADAS SOBRE OS PROFESSORES FORMADORES	121
QUADRO 2 - CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS ENCONTRADAS SOBRE OS PROFESSORES INICIANTES	156

Lista de abreviaturas e siglas

AACCS	ATIVIDADES ACADÊMICAS CURRICULARES COMPLEMENTARES
AM	AMAZONAS
ANFOPE	ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
BNC	FORMAÇÃO- BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BDTD	BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CEP	COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA
CEP	COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CLUP	CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO
CNE/CP	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO
DCEN	DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
EFL	ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE
FRISCO	FOCO, RAZÃO, INFERÊNCIA, SITUAÇÃO, CLAREZA E OBSERVAÇÃO
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
ICED	INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
IFAM	INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS
ISB	INSTITUTO DE SAÚDE E BIOTECNOLOGIA
LA	LINGUÍSTICA APLICADA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES
NDE	NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE
PARFOR	PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
PCNS	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PCD	PESSOA COM DEFICIÊNCIA
PDE	PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PIBID	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PPC	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PSR	Processo Seletivo Regular
PSEI	PROCESSO SELETIVO ESPECIAL INDÍGENA
PSEQ	PROCESSO SELETIVO ESPECIAL QUILOMBOLA
REUNI	PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS
TCLE	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UECE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
UEL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
UEPA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARÁ
UFLA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
UFPA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UFOPA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
UFRA	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA
UNESP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Introdução

A formação de professores constitui um campo de investigação científica cuja vasta produção tem gerado muito debate ao problematizar políticas educacionais sobre cursos de formação inicial e continuada. No Brasil, especificamente quanto à formação de professores de inglês, as pesquisas têm ressaltado a fragilidade da formação inicial desses professores, evidenciando a dificuldade em articular a teoria e a prática, conforme apontam Barcelos (2013), Cassemiro (2018), Gimenez (2005) e Volpi (2008), entre outros autores.

Diante dos desafios contemporâneos caracterizados por escolas multiculturais (Leite, 2003), diversidades crescentes a vários níveis e a emergência de novas tecnologias, não faz sentido conceber os professores como técnicos do ensino, mas como profissionais do ensino (Campos, 2002b), capazes de envolver-se em processos de reflexão e ação em contextos educacionais. Para isso, é necessário buscar meios para que a teoria e a prática sejam articuladas de forma significativa na formação de professores no contexto real da profissão (Nóvoa, 1992, 2016).

No entanto, conforme Nóvoa (2016), a formação de professores tem estado muito distante da realidade profissional docente. A relação entre a teoria e a prática ainda é muito frágil. Esse distanciamento pode intensificar "o choque de realidade" (Huberman, 2007) do futuro professor ao entrar na carreira e lidar com a realidade encontrada nas escolas.

No Brasil, no ano de 2007, não alheio à problemática da dicotomia entre a teoria e a prática na formação inicial de professores, o governo implementou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), de modo a contribuir para a melhoria da formação de professores e da educação pública como um todo. Esse programa, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), foi criado numa tentativa de fortalecer os cursos de licenciatura ao envolver os professores em formação em atividades pedagógicas em contexto real, articulando teoria e prática, promovendo reflexão e ação sobre os desafios e problemas

encontrados no cotidiano das escolas públicas, preparando o licenciando para o ingresso na vida profissional docente (Amaral, 2017).

Nóvoa (2017a) descreve o Pibid como um programa original e de grande relevância. Para ele, o Pibid é um Programa que precisa se tornar rotina, uma vez que o primordial para o ensino e a aprendizagem da docência está em sua essência. Nas palavras do autor, o Pibid tem sua base em “coisas normais, onde os alunos aprendem e professores ensinam. Único no mundo inteiro, não conheço outro assim” (Nóvoa, 2017b, sem paginação).

Pesquisas têm mostrado o efeito positivo do Pibid na educação brasileira. No entanto, os estudos sobre os egressos ainda são incipientes (Amaral, 2017). No que diz respeito a egressos que atuaram no Pibid de língua inglesa, após realizarmos buscas no Portal de periódicos da Capes¹, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)² e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)³, o único trabalho que encontramos, em nível de Pós-graduação, na região Norte do Brasil, foi o de Aguiar (2017). De modo geral, as pesquisas sobre a docência no Brasil são escassas, principalmente quando relacionada ao perfil do professor de inglês nessa região (Hitotuzi, 2021).

A dissertação de Mestrado de Aguiar (2017) foi realizada com três egressos do Pibid-ínglês da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), sendo, portanto, um trabalho realizado na universidade que é *locus* de nosso estudo, com egressos do mesmo (não com os mesmos) subprojeto Pibid-Inglês (Apêndice 1) que investigamos. Segundo a autora, seu objetivo inicial era investigar os efeitos do Pibid na vida profissional desses professores, mas seu objetivo precisou ser redirecionado devido ao curto tempo destinado à realização do mestrado. Ao redirecionar seu objetivo, Aguiar (2017) investigou os impactos do Pibid na vida pessoal dos participantes de sua pesquisa.

¹ <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

² <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

³ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

O resultado de seu estudo mostrou que o Pibid teve um papel importante na decisão dos sujeitos investigados quanto ao querer ou não se tornar professor de inglês. Esse trabalho deixou em aberto a lacuna de investigação sobre a vida profissional do professor de inglês no início de sua carreira docente, o que coincidiu com nosso interesse de pesquisa e que é, a nosso ver, tão relevante quanto a dimensão pessoal. O preenchimento dessa lacuna é pertinente uma vez que o resultado contribui com os estudos científicos no cenário aqui delineado. Essa, no entanto, não foi a nossa principal motivação para a realização deste estudo. Nossa motivação maior está voltada para o nosso contexto de trabalho, como explicitado nos próximos parágrafos desta introdução.

Para além do que consta nas publicações, foi possível conhecer como funciona o Pibid quando passamos a integrar, em agosto de 2015, o corpo docente do curso de licenciatura em Letras: Português e Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Nesse período, percebemos algumas lacunas do curso de formação inicial de professores de inglês dessa instituição, tais como a falta de componentes voltados ao ensino de inglês para crianças, as tecnologias digitais e o curto tempo de contato dos licenciandos com o ensino de inglês na escola. Também foi possível perceber os debates gerados em torno dessa temática e a movimentação dos professores do curso de Letras-Inglês em busca de mudanças no currículo do curso. Paralelamente, percebemos a iniciativa, por parte desses professores, de implantação de projetos de monitoria, extensão e iniciação à docência, visando contribuir para a melhoria da formação do futuro professor de inglês licenciado pela Ufopa.

Neste momento, destacando a iniciação à docência, por meio do subprojeto Pibid-Inglês, que promove a integração entre a universidade e a escola, a maioria dos licenciandos em Letras-Inglês da Ufopa participou de projetos de intervenção na escola pública por meio dos quais atuaram no contexto real de ensino. Envolvidos em um processo de reflexão e ação sobre esse contexto, os licenciandos foram levados a aprender a docência, enquanto atuavam profissionalmente sob a supervisão de um

professor mais experiente, o que Nóvoa (2009) chama de aprender a profissão dentro da profissão.

No currículo do curso de Letras: Português e Inglês da Ufopa, atualizado em 2014, os licenciandos em língua inglesa têm obrigatoriamente contato com a profissão nos dois últimos semestres do curso, durante o Estágio Supervisionado. No sétimo semestre, são ofertados os componentes curriculares Estágio Supervisionado I e II, observação e regência no ensino fundamental II, que corresponde ao 6º, 7º, 8º e 9º anos de ensino na educação básica. No oitavo semestre (último semestre do curso, regularmente) são ofertados os Estágios Supervisionados III e IV, observação e regência no ensino médio (que corresponde aos três últimos anos de ensino da educação básica), respectivamente. Para esclarecimento, cada estágio é ministrado em 100 horas, totalizando 400 horas de trabalho desenvolvidas no último ano letivo do curso de Letras-Inglês da Ufopa (ver Tabela 1).

Os estudantes contemplados com bolsa Pibid (doravante pibidianos) antecipam esse contato com a docência para a primeira metade do curso e, devido a uma carga horária de 8 horas de trabalho semanais (Baía, 2022), esses alunos dispõem de oportunidades além daquelas propiciadas pelos estágios, tais como reuniões pedagógicas, aplicação de projetos de intervenção, organização e participação em eventos envolvendo a comunidade escolar, para citar alguns exemplos.

Nossa experiência como coordenadora de área e coordenadora voluntária do Pibid no curso de Letras: Português e Inglês da Ufopa nos possibilitou perceber, por meio de observação empírica, os benefícios desse Programa na formação docente. Nos estágios supervisionados, por exemplo, os pibidianos mostravam-se seguros para executar as tarefas desse componente curricular. No entanto, não tínhamos conhecimento de base científica sobre os efeitos dessa formação na construção da profissionalidade dos licenciandos que atuavam no Pibid, tampouco sobre os seus efeitos em sua profissionalidade quando, já como professores, iniciam a sua profissão frente aos desafios educacionais do oeste paraense, sendo esses os principais fatores que motivaram essa investigação.

Uma vez que contribuiu para a inserção dos licenciandos pibidianos no contexto real do ensino de Inglês santareno e, tendo em mente a perspectiva da formação dentro da profissão, é inegável a relevância de, ao tentarmos compreender o processo de construção da profissionalidade docente do professor de Inglês em início de carreira no oeste do Pará, levarmos em consideração a participação dos licenciandos do curso de Letras-Inglês no subprojeto Pibid-Inglês da Ufopa.

Em termos profissionais, a pesquisa se justifica por contribuir para o crescimento desta pesquisadora como professora formadora de professores de Inglês, oportunizando-lhe conhecimento e reflexões para melhor pensar e atuar na formação de novos professores na Amazônia. No que tange à relevância social, a pesquisa possibilita dar uma resposta à Ufopa acerca da viabilidade do Pibid-Inglês, o qual vem sendo trabalhado na instituição desde 2012, ao evidenciar as contribuições do Programa para a formação de professores qualificados para lidar com os problemas educacionais do oeste do Pará.

Considerando o que nos motivou a realizar este estudo, nossa pergunta de pesquisa ficou assim definida: Como o professor de inglês, em início de carreira, que participou do Pibid durante a sua formação inicial, constrói a sua profissionalidade docente? Para responder a esta pergunta, buscamos descrever a formação inicial dos professores de inglês em início de carreira participantes deste estudo, identificar seus desafios profissionais, verificar qual a influência do Pibid na construção da sua profissionalidade e, também, verificar como os professores iniciantes participantes do estudo percebem o impacto da formação inicial na sua prática profissional.

Os participantes do estudo foram seis professores formadores do curso de Letras-Inglês da Ufopa e dez professores de inglês, em início de carreira no oeste do Pará, que atuaram no Pibid durante a sua formação inicial. Os dados foram coletados por meio de um questionário e entrevistas semiestruturadas com os dois grupos de participantes e foram analisados segundo os princípios da análise de conteúdo temática, conforme nos propõem Braun e Clarke (2006). O resultado do estudo realizado com os professores

formadores nos ajudou a compreender como os professores iniciantes constroem a sua profissionalidade docente.

Finalmente, expomos o modo como está organizado este trabalho. Além desta introdução, a tese apresenta mais três capítulos. O primeiro capítulo – Fundamentação Teórica, no qual apresentamos a teoria subjacente ao trabalho, está dividido em cinco seções nas quais abordamos (i) a docência como profissão; (ii) a profissionalidade docente; (iii) a formação de professores de inglês na contemporaneidade; (iv) a formação de professores no Brasil; e (v) o início de carreira do professor de inglês no contexto de ensino de inglês santareno.

O segundo capítulo, relacionado com o método da pesquisa, é composto por cinco partes. Nele apresentamos (i) os objetivos da pesquisa; (ii) a natureza do estudo; (iii) os participantes da pesquisa; (iv) os instrumentos usados na geração e coleta dos dados; (v) as questões éticas; (vi) os procedimentos usados para a coleta dos dados; (vii) e os procedimentos adotados na análise dos dados obtidos.

O terceiro capítulo, intitulado Apresentação e discussão dos resultados, está dividido em duas partes. Na primeira, apresentamos e discutimos os resultados da análise das entrevistas realizadas com os professores formadores; na segunda, das entrevistas realizadas com os professores de inglês em início de carreira.

Por fim, apresentamos as Considerações finais, as Referências bibliográficas, os Anexos e os Apêndices.

Capítulo I-Fundamentação teórica

Neste capítulo, organizado em cinco seções, trazemos o referencial teórico que embasou esta pesquisa. Nele abordamos a docência como profissão, a profissionalidade docente, a formação de professores de inglês na contemporaneidade, a formação de professores no Brasil e o início de carreira do professor de inglês no contexto santareno de ensino de inglês.

1.1. A docência como profissão

Nesta parte situamos a docência como um campo de atuação profissional. Entendemos que esse aspecto é relevante por estarmos abordando a formação dentro da profissão. Além disso, no Brasil, há muitos casos de professores que ensinam inglês sem terem a formação específica para fazê-lo. Neste trabalho, os professores que nos interessam são aqueles que têm licença por meio de uma instituição de ensino superior, ou seja, os que são formados para atuar no ensino de inglês por meio de outorga profissional, o que nem sempre foi necessário ou reconhecido, como pode ser visto quando voltamos nossa atenção ao estudo das profissões.

O estudo das profissões passou a ser interesse de pesquisa a partir do surgimento da Sociologia. Os primeiros estudiosos do assunto foram os sociólogos funcionalistas americanos que elaboraram uma lista de atributos caracterizadores do termo profissão (Santos, 2011). A partir de Talcott Parsons, um dos principais sociólogos funcionalistas, Diniz (2001) afirma que essa lista de atributos pressupõe a “existência de um corpo de conhecimento suficientemente abstrato e complexo para requerer um aprendizado formal; uma cultura profissional sustentada por associações profissionais; uma orientação para as necessidades da clientela e um código de ética” (p. 20). As atividades que não se enquadram nas exigências propostas pelo funcionalismo – cuja referência são as profissões de médico, advogado e engenheiro⁴ –, não são consideradas profissões

⁴ Essa referência desqualifica a intenção de profissionalização do professor (Guimarães, 2004). Na sociedade contemporânea, as profissões liberais têm sido o parâmetro de profissão, justamente por atenderem aos atributos reconhecidos como próprios de uma profissão (Cunha 1999).

pelos sociólogos dessa linha de pensamento, mas ocupações, como ocorre com o magistério da educação básica (Coelho & Diniz-Pereira, 2017).

As teorias funcionalistas foram alvo de críticas por outras correntes. Os sociólogos da vertente histórico-comparativa, por exemplo, refutam o fato de a lista de atributos proposta pelos funcionalistas generalizar o que ocorre com as profissões em países como os Estados Unidos ou a Inglaterra, desconsiderando o conceito de profissão de diferentes países (Angelin, 2010).

Os sociólogos da vertente interacionista defendem que não existem critérios universais que deem suporte para distinguir uma ocupação de uma profissão. Para esses sociólogos, deve-se valorizar o processo através do qual uma atividade ascende ao status de profissão: integrantes de um mesmo grupo laboral se auto-organizam, defendem seu espaço, sua autonomia e constroem sua identidade durante um ciclo de vida que se inicia com a entrada e termina com a saída de sua atividade laboral (Urteaga, 2008).

Everett Hughes (1964), um dos mais famosos sociólogos do interacionismo simbólico, defende que esse processo implica uma “licença”, que corresponde à permissão legal para exercer determinada função, e um “mandato”, que diz respeito à obrigação legal do profissional para com a sociedade. Assim, uma profissão deve ser exercida apenas por quem possui licença para fazê-lo e cada profissional que a exerce tem um compromisso social mediante os ofícios específicos de sua profissão.

No que diz respeito à docência, podemos afirmar que ela nem sempre foi uma profissão. Ao longo da história, o trabalho docente desenvolveu-se sob o entendimento de que ensinar seria uma tarefa simples para a qual não havia necessidade de formação específica. Tornava-se professor aquele que observava e ensinava da mesma forma que havia aprendido com o mestre, como acontecia com outras profissões de caráter informal (Kimura et al., 2012).

No Brasil, os primeiros professores foram os jesuítas, que assumiram a responsabilidade do ensino por mais de 200 anos (Sá & Neto, 2016; Souza, 2005). Foram

eles os responsáveis por, além de pregar a fé católica, realizar o trabalho educativo. Nessa época, a educação era regulamentada pelo plano de estudos da Companhia de Jesus, denominado Ratio Studiorum, método de ensino que apontava “constantemente para a observância das normas de uma prática pedagógica eficiente, tanto na formação de professores quanto na sua ação docente” (Mesquida, 2013, p. 242).

Mesquida (2013) afirma que os professores tinham que seguir fielmente todas as regras do Ratio Studiorum, sendo fiéis aos autores tradicionais (cuja base eram Aristóteles e São Tomás de Aquino) e descartando autores modernos. Para o professor não havia liberdade, possibilidade de autonomia ou reflexão crítica sobre sua própria prática.

Os jesuítas permaneceram em seu ofício até 1759, quando foram expulsos de Portugal pelo então Secretário de Estado do Reino, o futuro Marquês de Pombal. Suas ideias iluministas, que tinham como foco a transformação de Portugal em uma metrópole capitalista, não combinavam com o modelo de educação proposto pelos jesuítas (Souza, 2005).

A educação, então, passou a ser responsabilidade do Estado, mas apenas após sua independência, o Brasil passou a preocupar-se com a formação de professores no país (Saviani, 2009), meio pelo qual o docente passou a tornar-se licenciado para o exercício de sua profissão. Assim como outrora da igreja, a educação está hoje sob a tutela do Estado. No caso do ensino básico, essa tutela também ocorre por parte das instituições de ensino superior, como produtoras da ciência acadêmica a ser aplicada pelos professores da Educação Básica em seus contextos de prática. Essa falta de autonomia docente, somada a outros fatores, leva Enguita (1991) e Sacristán, (1995) a considerarem a docência como uma semiprofissão.

Enguita (1991) caracteriza a docência como uma semiprofissão ao argumentar que os professores não têm autonomia e controle sobre o seu trabalho. Para o autor, uma categoria profissional deve ser autônoma e ter controle sobre o seu processo laboral, o que não acontece com os profissionais do ensino, uma vez que precisam submeter-se a regras de outrem.

A definição da docência como semiprofissão também é compartilhada por Sacristán (1995), “em parte, porque depende das coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições do posto de trabalho, em particular” (Sacristán, 1995, p. 71)⁵. A falta de autonomia e as características que a docência tem assumido historicamente, tais como o fato de ser uma atividade realizada para complemento de renda pessoal, ser transitória para alguns, ser exercida por mulheres e depender de conhecimento de outras áreas de estudo, para citar alguns exemplos, estão atreladas à definição de Sacristán (1995).

Conforme Guimarães (2006), definir a docência como semiprofissão significa atribuir-lhe um estatuto “de algo que não se completa” (p. 135). Para o autor, essa definição toma em consideração apenas o proposto pela sociologia das profissões, desconsiderando outras possibilidades de análise como a perspectiva das reformas educacionais, a crítica quanto ao processo de profissionalização (exploração profissional, proletarização da atividade, por exemplo), o contexto histórico e a especificidade do ensino, como atividade principal do professor (Guimarães, 2006). O autor é mais afeito à definição proposta por Perrenoud (1993), segundo a qual a profissão docente é uma “atividade em vias de profissionalização” (Guimarães, 2006, p. 135), ou seja, uma profissão que vem sendo historicamente constituída ao longo do tempo.

Guimarães (2006) defende que a profissionalização da docência, especificamente no Brasil, deve fundamentar-se na “*perspectiva epistemológica diferenciada* (ofício pleno de saberes construídos, também, em situação, portanto com características próprias e exigindo tirocínio específico do profissional; ofício ligado ao conhecimento) da profissão docente e sua *dimensão ética*” (p. 136, itálicos no original), e não na comparação entre profissões, conforme algumas propostas sociológicas.

Cunha (1999) afirma que, embora com muitas contradições, a docência deve ser concebida como uma profissão. Conforme a autora, o magistério não atendeu

⁵ Essa definição também é atribuída a Freidson (1998) em Guimarães (2004).

completamente aos requisitos propostos pela sociologia das profissões, mas adquiriu valores que são próprios das profissões liberais, principalmente no que diz respeito à liberdade acadêmica, à liberdade de ensinar, de aprender, de realizar pesquisas, de comunicar, de exteriorizar seus conhecimentos. Essa perspectiva tem relação com as concepções atuais de professor como reflexivo e autônomo, uma vez que dá ao docente controle sobre suas próprias ideias e conhecimento os quais compartilha com seus alunos.

Maria Antonieta Celani (2008), apoiada em Howatt (1984), também apresenta várias características a partir das quais a docência, mais especificamente a profissão do professor de língua estrangeira, pode ser considerada uma profissão. Para Howatt (1984), além de um arcabouço intelectual de princípios básicos específicos e um compromisso com a pesquisa e desenvolvimento futuro, uma profissão autônoma deve apresentar:

um senso de coerência e estabilidade reforçado pelo estabelecimento de instituições com várias funções: regulamentação do ingresso, provisão para formação inicial e de alto nível, estruturas de carreira, comunicação por meio de periódicos especializados, associações e conferências, e assim por diante. (Howatt, 1984, p. 213, tradução nossa)

Considerando tais pressupostos, Celani (2008) traçou o percurso de desenvolvimento histórico do ensino de línguas no Brasil e concluiu que o ofício de ensinar línguas estrangeiras é uma profissão, uma vez que, no que diz respeito à atividade do professor de inglês:

Há um arcabouço intelectual de princípios básicos, distintos dos que norteiam o ensino de outras disciplinas. Há um senso de coerência, embora às vezes a estabilidade nos pareça ameaçada, com as freqüentes mudanças no status que é atribuído ao ensino de língua estrangeira pela legislação ou por decisões locais. Há padrões claramente definidos para a admissão na profissão: possuir um diploma reconhecido de Licenciatura. A questão da preservação dos padrões ainda pode ser bastante complicada, mas há claramente uma preocupação a

esse respeito. A questão é definir quem impõe os padrões; o mercado? os próprios professores? as associações? A resposta não é fácil. (...) temos periódicos especializados, associações e congressos específicos. (...). Temos esquemas de educação docente tanto como formação prévia, na Universidade, quanto como formação em serviço, em vários contextos (Celani, 2008, pp. 34-35).

A partir do trecho que destacamos em Celani (2008), assumimos com a autora, por conta dos vários argumentos apresentados, que a docência, especificamente a do ensino de inglês, é um campo de atuação profissional para o qual é necessária formação específica. No Brasil, no entanto, é muito comum termos pessoas formadas em diferentes áreas de atuação profissional, ou sem formação profissional alguma, exercendo o papel de professor de inglês. Fato que ocorre não apenas em cursos livres de língua inglesa, os quais oferecem treinamentos para o uso de metodologias específicas a seus professores, mas, também, na esfera escolar da educação básica, o que contribui para a desvalorização da categoria profissional docente.

Além dessa questão, há muitos outros fatores que contribuem para a desvalorização da categoria profissional docente, estabelecendo, conforme Cunha (1999), um estado de crise que coloca o professor em xeque no que diz respeito à sua condição para lidar com os desafios educacionais. Já em 1999, Cunha colocou que o professor precisava dar conta de responsabilidades que antes eram da família, como “a tarefa de educar para a cidadania, incluindo hábitos e valores morais” (p. 128), além de atender às exigências do capitalismo, que requer da escola a preparação do aluno para o mercado de trabalho, e às demandas colocadas pelas tecnologias da informação que lançaram novos desafios ao professor. Realidade que, a nosso ver, considerando os desafios do século XXI, não se difere da que vivemos hoje. Especificamente sobre o professor de língua inglesa, soma-se ainda a crença, nascida no Brasil Império, de que não se aprende inglês na escola pública (Souza, 2005), o que acentua o desprestígio do trabalho desse profissional.

Contreras (2001) discute a desvalorização do trabalho docente tecendo considerações que datam desde meados da década de 1970, abordando tanto aspectos políticos quanto teóricos que afetam a profissão. O autor também discute a reação do professorado ao crescente quadro de depreciação de seu trabalho e apresenta, nessa perspectiva, duas possibilidades de resistência à proletarização de sua função: o profissionalismo e a profissionalidade docentes.

No contexto de desvalorização da docência, Contreras (2001) discute o profissionalismo enquanto forma de resistência do professor à proletarização de sua função, como um modo por meio do qual o professorado busca por melhores condições de trabalho e reconhecimento social. Nesse mesmo contexto, o autor discute o profissionalismo tal qual uma ideologia que burocratiza a docência e que pode surtir efeito contrário ao reconhecimento profissional da categoria. Segundo esse autor, ao lutarem por seus interesses individuais e coletivos, os professores envolvem-se em muitas tarefas e, conseqüentemente, reduzem o seu tempo para reflexão e conscientização de sua prática. Dessa forma, seu trabalho passa a ser realizado apenas com base nas reformas curriculares as quais adequam a docência a um modelo de competência técnica e neutralidade política, que separa a concepção da execução do ensino nas escolas, aproximando a docência muito mais do proletariado do que da classe dos profissionais (Contreras, 2001).

Para além do saber instrumental e técnico, os professores precisam ter consciência de sua prática buscando mobilizá-la por meio da reflexão crítica sobre suas aspirações, visões de mundo e experiência. Assim, o professor poderá ter autonomia sobre seu próprio trabalho, criar novos saberes e transformar a sua própria prática (Contreras, 2001). É nessa perspectiva que Contreras lança luz sobre a profissionalidade docente, como modo de “recuperar uma concepção de autonomia profissional para os professores de acordo com a própria natureza educativa do trabalho e não com as estratégias ideológicas da profissionalização” (p. 71). A seguir, abordaremos algumas definições de profissionalidade, incluindo a defendida por este autor e, ao final,

apresentaremos a concepção de profissionalidade que assumimos no desenvolvimento desta pesquisa.

1.2. A profissionalidade docente

A primeira definição de profissionalidade que apresentamos é a proposta por Sacristán (1999). O autor define a profissionalidade docente como “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas e atitudes” (Sacristán, 1999, p. 65) inerentes à docência, o qual compreende uma dimensão ética e de valores específicos do trabalho do professor. Esse conceito implica que a profissionalidade do professor se revela por meio da orientação de estudo, da preparação de materiais, da avaliação e outras funções assumidas pelo professor em decorrência das “necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta” (Sacristán, 1999, p. 67). Nessa perspectiva, o professor é figura central na escola, e dele, portanto, a sociedade espera muito. Tal expectativa social resulta na atribuição de muitas tarefas e na consequente indefinição de suas funções (Sacristán, 1999).

Para Sacristán (1999), a profissionalidade docente é entendida como uma prática social que deve ser analisada a partir das condições históricas, sociais e culturais, bem como de regras coletivas e organizacionais do contexto de prática, sobre as quais o professor não tem plena autonomia. Aliás, como coloca o autor, a ideia de um professor completamente autônomo é utópica, uma vez que, para além das decisões individuais, a prática profissional “rege-se por normas coletivas adotadas [não só por si, mas também] por outros professores e por regulações organizacionais” (Sacristán, 1999, p. 71) de cada sociedade.

Como exemplo do que se coloca, Guimarães (2004) apresenta um breve panorama histórico sobre a profissionalidade docente no Brasil entre as décadas de 1930 e 1990, tendo em consideração os diferentes papéis do professor no tocante à mediação entre escola, comunidade e Estado em cada época, nos ajudando a compreender como os contextos políticos e sociais amoldam a profissionalidade docente, mesmo que atuem de forma diferente nos professores. Conforme o autor, no Brasil, entre 1930 e 1960, o

professor foi responsável pela interação entre pais, comunidade e escola, sem muita intervenção do Estado. Já entre 1970 e 1990, o Estado solicitou à escola e ao professor que estabelecessem mediação entre a comunidade e o Estado, levando a profissionalidade do professor a adquirir características de mediação política. Nas décadas de 1970 e 1980, a profissionalidade docente foi influenciada pela racionalização do trabalho e pela inserção de elementos técnicos ao processo de ensino e aprendizagem. Especificamente na década de 1980, a profissionalidade docente caracterizou-se pela mediação que o professor e a escola estabeleciam entre o Estado e a comunidade. Finalmente, na década de 1990, a escola foi colocada a serviço dos clientes, exigindo que os professores se tornassem “mais eficientes e eficazes” por meio da utilização da informática, da telecomunicação e da formação à distância (Guimarães, 2004).

Apesar desse cenário, o professor tem autonomia para decidir qual será sua perspectiva de ação, cabendo a ele a opção de “assumir uma conduta de adaptação” ou “uma perspectiva crítica, estimulando seu pensamento e a sua capacidade de adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos” (Sacristán, 1999, p. 74). Nesse sentido, o autor defende que o professor não é apenas um técnico, mas um profissional capaz de usar seu conhecimento para agir em diferentes circunstâncias de prática pedagógica. Nessa lógica,

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico, nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes. (Sacristán, 1999, p. 74)

Portanto, nem somente a teoria tampouco somente a prática são importantes. O autor defende, e nos unimos a ele nessa defesa, o desenvolvimento de uma consciência paulatina sobre a prática pedagógica, sem desconsiderar, no entanto, o valor do conhecimento adquirido por meio da teoria.

A segunda definição de profissionalidade que destacamos neste trabalho é a de José Contreras (2001), autor que consideramos corroborar a definição proposta por Sacristán (1999), principalmente no que diz respeito à competência profissional docente. Ele aborda o tema da profissionalidade em seu livro “A autonomia dos professores” (Contreras, 2001) e, ao dialogar com autores como Donald Schön e Giméno Sacristán, discute a depreciação da docência ocorrida na década de 1970 e as respostas teóricas que se apresentam ao problema, como, por exemplo, a mudança do paradigma da racionalidade técnica para pôr em pauta a perspectiva do professor como profissional reflexivo e intelectual.

Para Contreras (2001), a profissionalidade docente se refere “às *qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo*” (p. 74, *itálicos no original*). Esse conjunto de qualidades que expressa a especificidade da atuação docente compreende atitudes e valores próprios da profissão, uma vez que visa “não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (Contreras, 2001, p. 74). Nessa linha, a profissionalidade docente implica, além dos saberes, a obrigação moral, o compromisso com a comunidade docente e a competência profissional, conforme a seguir.

A obrigação moral diz respeito ao compromisso de caráter moral por parte de quem realiza o ensino. Tal compromisso compreende valores e uma dimensão emocional que guiam as deliberações da prática docente. O compromisso moral, que está acima da obrigação contratual, faz com que o professor, ao dedicar-se à aprendizagem de seus alunos, o faça reconhecendo suas necessidades e valores como pessoas (Contreras, 2001).

O compromisso com a comunidade refere-se ao compromisso social da atividade docente. O professor tem uma responsabilidade pública com a comunidade, a qual também participa de suas decisões. Para Contreras (2001), a educação não é um problema particular do professor, mas uma atividade social que pressupõe uma responsabilidade pública da comunidade docente. Ao exercer sua profissão, o

profissional docente deve considerar as especificidades de cada contexto de prática, buscando, em suas decisões, o bem comum, de forma solidária e democrática. A educação não se restringe ao professor e ao aluno, à sala de aula, pelo contrário, tem uma dimensão ética, social e política. Portanto, as decisões do professor não são tomadas de forma isolada, mas são compartilhadas, com a participação da comunidade e da política sob a qual se desenvolve a prática educativa. Desse modo, os professores, além de serem necessariamente autônomos em suas responsabilidades profissionais, também são publicamente responsáveis por elas (Contreras, 2001).

José Contreras (2001) afirma ainda que a competência profissional deve ser coerente com a obrigação moral e com o compromisso social tratados acima. Essa coerência demanda que a competência profissional supere a racionalidade técnica, a qual adequa o professor a um modelo curricular de ensino e à neutralidade política. Dito de outra forma, além do domínio de recursos para realização da ação didática e conhecimento cultural acerca do objeto de ensino, a competência profissional deve compreender um conjunto de habilidades, princípios e consciência pedagógicos que decorrem a partir de um processo reflexivo com vista a transformar o ensino. Ainda em suas palavras,

A competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com o objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão profissional sobre a prática que se realiza constitui [sic] um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores. (Contreras, 2001, pp. 83-84)

Esse conhecimento é individual, por ser produto das reelaborações constantes dos professores a partir de suas experiências individuais e, também, compartilhado, por emanar da troca de ideias, da socialização entre professores com diferentes tradições e posições pedagógicas, tendo a ação como principal ponto de referência (Contreras, 2001).

Na concepção desse autor, o ensino é, portanto, uma prática social, que não se resume às decisões que o professor toma em sala de aula, mas toma em consideração

o contexto que faz mediação, influencia e condiciona o exercício da profissão. Ademais, para Contreras (2001), uma vez que não se pode desligar a obrigação moral de seu componente emocional, “o modo em que se criam e se sustentam vínculos com as pessoas, em que a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade se integram e se desenvolvem nas formas de viver a profissão” (p. 85), também integra a competência profissional.

Ainda discutindo a temática da profissionalidade docente, Contreras (2001) descreve três perfis profissionais que caracterizam a profissionalidade do professor: o técnico, o reflexivo e o intelectual crítico. Na perspectiva do professor técnico, os problemas são vistos como rotineiros e passíveis de serem resolvidos a partir de generalizações teóricas sem a necessidade de levar em conta o que pensa o professor a respeito de sua própria prática. Ao saber científico é atribuída superioridade em detrimento do saber prático, dos saberes cotidianos, oriundos dos espaços da prática docente.

De forma muito clara, no trecho a seguir, Clarke (1995) explica como se dá a aplicação técnica da teoria quando um “praticante” é confrontado com uma situação problema:

Quando um praticante é confrontado com um problema, ele ou ela identifica o problema como sendo de um tipo particular e então aplica uma técnica apropriada para resolver o problema. Simplificando: se este for o problema 'A'; aplique a técnica 'A'; se este for o problema 'B', aplique a técnica 'B' e assim por diante (p. 245, tradução nossa).

O professor técnico é, portanto, aquele que aplica, que baseia sua prática a partir de regras estabelecidas pelo saber científico com vistas a atingir objetivos definidos previamente.

Em oposição ao modelo da racionalidade técnica que, sendo de caráter positivista, desconsidera a capacidade humana de conscientização e reflexão sobre sua prática, surge o modelo do profissional reflexivo, um profissional que procura resolver situações que não podem ser solucionadas apenas por meio da técnica. Tais situações estão diretamente ligadas ao dia a dia da prática docente, e, como tais, são imprevisíveis, não passíveis de controle específico por parte do professor (Contreras, 2001).

Ao refletir sobre os problemas do cotidiano, o professor reflexivo cria um repertório de soluções para problemas que se repetem no dia a dia da prática docente e, quando o repertório de soluções não dá conta de resolver situações emergentes, o professor reflete na e sobre sua ação com vistas a soluções de problemas (Pimenta, 2012). Nesse sentido, o professor reflexivo é investigador de sua prática, podendo criar novas teorias a partir de reflexões de sua prática cotidiana (Contreras, 2001) à luz de Schön e Stenhouse. Por outro lado, o professor reflexivo desconsidera a “perspectiva de transformação ante um mundo estratificado, desigual e injusto” (Camargo & Alonso, 2005, p. 86) ao focar situações tácitas, voltadas, mais fortemente, às ações cotidianas.

Finalmente, Contreras (2001) aborda o conceito do professor intelectual crítico, que é aquele que, uma vez inserido em um contexto social, também toma em consideração valores éticos e sociais inerentes a esse contexto. Esse professor é, portanto, consciente da realidade das estruturas institucionais, bem como de seus limites e valores, das injustiças, de sua responsabilidade social e política com o contexto educacional da comunidade escolar. Nesse sentido, pressupõe-se que o professor intelectual crítico tenha referenciais morais e políticos definidos, ampliando, assim, o compromisso docente para além de sua atividade em sala de aula (Camargo & Alonso, 2005). De qualquer modo, destacam-se a reflexão e a prática reflexiva como ferramentas mobilizadoras do pensamento crítico do professor.

Passemos agora à definição proposta por Roldão (2005). A pesquisadora portuguesa define a profissionalidade docente “como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas” (p. 108), um processo constante de construção profissional que se dá ao longo de toda a carreira do professor.

Roldão (2005) faz referência a quatro elementos descritores de profissionalidade docente: o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade docente; o saber específico imprescindível ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilidade social e pública; além do pertencimento a um corpo coletivo.

Conforme a autora, esse pertencimento tem a ver com o reconhecimento, por parte dos docentes, de que integram um corpo profissional que defende a exclusividade e a credibilidade de sua função, além de definir quem pode e quem não pode exercê-la (Roldão, 2005).

Os saberes específicos da profissão compõem o que Roldão denomina saber profissional (2005), saber que concede ao professor o poder de decidir sobre sua ação e responder por ela aos que fazem uso de seu serviço e saberes educativos (2007b), necessários para o exercício da profissão, uma vez que auxiliam o professor no processo de aprendizagem do aluno (Roldão, 2007b). Esses saberes específicos da docência implicam poder e autonomia em relação às decisões sobre o trabalho, que caracteriza o trabalho verdadeiramente profissional (Roldão, 2007b).

Tendo em mente o conceito de profissionalidade conforme os autores abordados neste estudo, assumimos, como referência para o desenvolvimento deste trabalho, que a profissionalidade docente se define por um conjunto de saberes teórico-práticos da docência que podem ser formalmente (re)construídos ao longo da formação inicial e da carreira profissional do professor, bem como comportamentos, valores e atitudes que se revelam em sua prática de ensino.

Passemos agora a considerar o que é colocado em ação na docência, ou seja, quais os saberes constituintes da profissionalidade docente que são colocados em ação quando o professor pratica a sua profissão.

1.2.1. Os saberes da docência

A partir de Gauthier (1998), Guimarães (2004) compreende a docência “como um ofício pleno de saberes (...) que são construídos em ação e de maneira pessoal” (p. 49). Esses saberes constituem a parte mais visível da profissionalidade docente (Chagas, 2010; Guimarães, 2004) e são eles que dão ao professor autonomia com relação às decisões sobre o seu próprio trabalho (Guimarães, 2004). Por concordarmos com as afirmações que aqui são feitas, abordar a formação do professor na perspectiva da profissão, leva-nos, necessariamente, a discutir os saberes profissionais docentes.

Para Roldão (2007b), os saberes da docência contribuem para o reconhecimento do trabalho do professor como atividade profissional. A autora faz referência ao saber específico da profissão, saber que concede ao professor autonomia sobre sua ação, assim como lhe capacita a responder por ela aos que fazem uso de seu serviço. Esse saber específico da profissão, cuja relevância tem sido aqui destacada, diz respeito à especificidade da função do professor, que é o ato de ensinar, não no sentido de transmitir conhecimento a alguém, mas no de conseguir fazer com que alguém aprenda e se aproprie do conhecimento adquirido (Roldão, 2007a, 2007b). Para a autora, fazer com que outros aprendam constitui “a essência da profissionalidade docente” (Roldão, 2007a, p. 36).

O trabalho docente, portanto, envolve o outro. Nessa perspectiva, o professor é um profissional do humano e, desta forma, o ato de ensinar também deve contribuir para a humanização do aluno, ajudando-o a desenvolver-se como pessoa (Libâneo & Pimenta, 1999). O estudo da docência como atividade humana também é visível em Contreras (2001) e Tardif (2019) e, conforme este último autor, tem sido o foco atual das pesquisas sobre o trabalho dos professores.

Uma vez que ensinar compreende o ensino de algo a alguém, é preciso discutir o que se ensina e como se ensina, o que compreende uma série de outros saberes formais e também experienciais (Roldão, 2007b) que auxiliam o professor no processo de aprendizagem do aluno. Esses saberes auxiliam o professor não apenas no que diz respeito ao que ensinar, mas também a questões relacionadas a “como ensinar, a quem ensinar e de acordo com que finalidades, condições e recursos” (Roldão, 2007b, p. 98) é possível fazê-lo. Conforme a autora todos esses saberes constituem um conjunto de saberes ao qual denomina saber profissional.

António Nóvoa (2016) defende que para ser professor é preciso combinar três tipos de conhecimento: saber bem o conteúdo que se vai ensinar, conhecer as bases da pedagogia e das teorias de aprendizagem e ter conhecimento da profissão. Nesse sentido, não se pode ser professor de inglês sem saber bem inglês, sem saber como ensinar o idioma e sem saber como funciona a profissão. Conforme afirma o autor,

deixar de valorizar algum desses tipos de conhecimento implica perder a dimensão do que é a formação de professores.

Especificamente sobre o ensino da língua estrangeira, Almeida Filho (2013) usa o termo “abordagem de ensinar” para denominar o conjunto de elementos, ou saberes, que orientam o ensino de idiomas (Figura 1). Essa abordagem compreende as etapas do ato de ensinar, a saber: o planejamento, a produção ou seleção de materiais, o método e avaliação da aprendizagem do aluno, os quais devem ser mobilizados por meio da prática crítico-reflexiva.

Figura 1 - Abordagem de ensinar do professor



Fonte: Recuperado de “Dimensões comunicativas no ensino de línguas”, J. P. Almeida Filho, 2013, p. 30.

Em nosso entendimento, todos os conhecimentos considerados por Nóvoa (2016) e Almeida filho (2013) contribuem para que o professor ensine de forma eficaz, assim como desempenhe outras funções docentes com destreza, tais como “orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades, etc.” (Sacristán, 1995, p. 77), para citar alguns exemplos.

Não de forma que nos surpreenda, o conhecimento profissional é considerado por Roldão (2005) como o elo mais fraco da profissionalidade docente, uma vez que ou reveste-se de uma teorização humanista e redutora da docência ou, em outro extremo, da tecnização do ensino, sendo nele, conforme a autora, que se deve investir para que se possa resgatar a credibilidade do trabalho docente.

No que diz respeito aos professores de inglês no Brasil, foco de nossa investigação, tal fragilidade pode ser confirmada no estudo intitulado Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira (British Council, 2019). A pesquisa foi realizada com o intuito de traçar um diagnóstico do ensino de inglês no Brasil, de modo a contribuir para o ensino do idioma que, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tornou-se obrigatória no país para tomada de decisão baseada em evidências. Embora não especifique exatamente o percentual formado em língua inglesa, pois inclui o idioma na estatística de línguas estrangeiras, o estudo aponta que a média de professores de línguas com curso superior no Brasil é de 90%, mas que apenas 45,3% desses professores têm habilitação específica em língua estrangeira.

No município de Santarém, contexto desta pesquisa, um estudo realizado por Tanaka et al. (2018), corroborado por Hitotuzi (2021), mostra que os professores de Inglês de Santarém apresentam fragilidade tanto linguística quanto metodológica para o ensino da Língua Inglesa. De fato, o estudo mostra que nem todos os professores de Inglês deste município têm formação superior para o exercício da profissão. Esse não licenciamento para atuar como docente pressupõe que os professores pouco conhecem sobre sua profissão nos sentidos abordados por Nóvoa (2016), Roldão (2005, 2007b), Sacristán (1995) e Almeida Filho (2016).

Não pretendemos afirmar que o saber profissional seja construído apenas a partir dos saberes trabalhados na formação inicial. Maurice Tardif (2019), por exemplo, ao definir os saberes da docência como temporais, compreende que tais saberes são adquiridos durante toda a história de vida do professor (vida em família, escolar e profissional), trajetória que inclui sua vida antes e depois de começar a ensinar. Uma vez em seu local de trabalho, os futuros professores desenvolvem crenças, representações e certezas sobre a docência cuja construção continua ao longo de toda a trajetória profissional do professor, contribuindo para a pluralidade do saber docente que assim se constitui a partir dos saberes da formação inicial, saberes experienciais, disciplinares,

curriculares e culturais. Esse conjunto de saberes compreende o que o autor considera ser a base para o exercício da docência.

A concepção dos saberes como plurais também pode ser verificada em outros autores. Guimarães (2004), por exemplo, classifica a base do saber profissional em três categorias: saberes disciplinares, provenientes das ciências humanas e naturais, que integram a cultura geral da profissão; os saberes didático-pedagógicos, referentes ao conhecimento para mediar o ensino e aprendizagem, à teoria da educação, ao trabalho coletivo, à organização escolar e à relação escola e sistema; e os saberes da cultura profissional, da docência como profissão, destacando os saberes disciplinares como os mais visíveis da profissionalidade docente. Para Cunha (2010), a partir de Marques et al. (2019), os saberes se classificam em saberes da prática pedagógica, saberes da ambiência da aprendizagem, saberes do contexto socio-histórico dos alunos, do planejamento das atividades de ensino, da condução da aula e da avaliação da aprendizagem.

Além de plurais, conforme Tardif (2019), os saberes também são sociais e têm marcas do humano. São sociais por vários motivos: (i) são partilhados por profissionais com formação comum e que trabalham numa mesma organização; (ii) estão sujeitos a instituições como universidade, escola e sindicatos, por exemplo; (iii) são adquiridos em contexto de socialização profissional; (iv) e realizados com sujeitos, em função de um projeto que tem por objetivo a transformação, educação e instrução desses sujeitos (Tardif, 2019). Finalmente, o trabalho docente ocorre por meio da “interação humana” (Tardif, 2019, p. 22) em contexto onde são mobilizados saberes de “atores que atuam juntos” (Tardif, 2019, p. 22), numa relação que envolve questões éticas e também emocionais, conforme acrescenta Guimarães (2004).

Ao discutir os saberes dos professores tendo em consideração a realização de seu trabalho na escola, Tardif (2019) tece uma crítica às perspectivas segundo as quais, na concepção do autor, os saberes dos professores são reduzidos a aspectos tecnicistas ou que associam o docente a meros reprodutores de estruturas sociais dominantes. Para o autor, o cotidiano docente não é apenas lugar de aplicação de conhecimento produzido

por especialistas, mas de atuação de sujeitos capazes de produzir e de transformar conhecimento, de pôr em prática saberes que são próprios da docência.

A esse respeito, Atay (2008) coloca que, quando o professor pesquisa a sua própria prática, o seu desenvolvimento profissional é muito mais impactado. Em estudo realizado com professores na Turquia, por exemplo, o autor verificou que a pesquisa em sala de aula pode proporcionar o desenvolvimento de habilidade de pesquisa, a conscientização sobre o processo de ensino/aprendizagem, a renovação do entusiasmo para ensinar, o trabalho em equipe e o esclarecimento de problemas gerais sobre pesquisa.

Para além de nosso entendimento quanto ao trabalho de Tardif (2019), no entanto, acreditamos ser relevante trazer a crítica de Duarte (2003), professor de psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), no que diz respeito aos saberes do cotidiano docente conforme abordados por Tardif. Duarte, ao tomar como base Tardif (2000), critica não só este autor como também outros que seguem, conforme afirma, a linha de pensamento de Schön no que diz respeito aos saberes que constituem o conhecimento profissional docente. Para Duarte (2003), os estudos de Schön desvalorizam o conhecimento teórico-científico produzido na academia em detrimento da valorização da epistemologia da prática e dos saberes cotidianos da profissão.

Deixando que Schön (2000) fale por si, no que diz respeito às escolas de formação profissional, é necessário “repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como elemento-chave da educação profissional” (p. 25). A partir do que se coloca, entendemos que o autor sinaliza a importância da reflexão na formação profissional e elucida, conforme Roldão (2017), o que há de específico no saber profissional “ao sublinhar o papel da reflexão sobre e na ação como geradora de saber em permanente construção dialética” (pp. 198-199).

Concordamos com Pimenta (2012) quando defende que Schön propõe a valorização da experiência ao defender que, durante a prática, quando reflete sobre sua ação, o

profissional produz novo conhecimento (conhecimento prático), num processo através do qual pode gerar um repertório de soluções a problemas decorrentes de sua própria prática. Quando, portanto, esse repertório não dá conta de responder a novas situações, Schön sugere que estas sejam colocadas à luz de teorias, que seja travado um diálogo através do qual o professor passa a ser pesquisador de sua prática (Pimenta, 2012).

Trazendo Lessard (2006) para a discussão, destacamos que, para esse autor, a universidade “é o lugar do pluralismo científico, da crítica e da prática da dúvida”, características classificadas como “essenciais para se evitar uma visão redutora do ensino e a dominação incontestada de uma ortodoxia profissional” (p. 223). Esse autor nos alerta ainda quanto aos limites de optar por uma ou outra forma de ver o ensino. Para ele, na visão técnica, a “ciência reguladora” da prática assume um papel central, limitando o professor à execução do que lhe é prescrito por especialistas. Desse modo, a possibilidade de o professor diversificar e/ou criar novas práticas é diminuída ou, até mesmo, anulada. Por outro lado, a epistemologia da prática pode propiciar um isolamento do professor no aqui e agora, resultando em práticas, em soluções “não transferíveis”, “não generalizáveis”, caracterizadas por um estilo pessoal de ensino (Lessard, 2006) que favorece muito mais o trabalho individual do que o desenvolvimento do trabalho coletivo.

De todo modo, uma ou outra forma de ver e vivenciar o ensino requerem cuidados. Guimarães (2004), por exemplo, nos alerta para o fato de que “a ênfase no caráter subjetivo, individual, localizado e tácito” pode tornar “a prática docente auto-suficiente e impermeável às contribuições de outras perspectivas de estudos para a formação do professor” (p. 53). Além disso, também não contribui para o reconhecimento da profissão, nos moldes propostos por Roldão (2007b). Como salienta Sacristán (1999), é necessário que os professores tenham consciência de sua prática sem, contudo, desvalorizar a teoria científica. Nessa perspectiva é inegável o valor da reflexão crítica na construção da profissionalidade docente.

1.2.2. A reflexão como princípio articulador da profissionalidade docente

Por meio das leituras que fizemos percebemos o que Edge (2011) já havia verificado na literatura sobre formação de professores, que é o destaque que tem sido dado ao estudo da reflexão e da prática reflexiva. O paradigma reflexivo tem sido amplamente discutido por especialistas de diversas áreas do conhecimento, o que tem contribuído para uma grande profusão de termos e significados sobre a temática. No campo educacional, em estudos sobre as práticas de professores, Oliveira e Serrazina (2002) nos informam que são frequentes termos como “‘pensamento reflexivo’ (Dewey), ‘ensino reflexivo’ (Zeichner), ‘aprendizagem reflexiva’ (Fosnot), ‘praticantes reflexivos’ (Schön) e ‘práticas reflexivas’ (Jaworski)” (p.30). Quanto aos diferentes significados, em Fendler (2013), por exemplo, encontramos:

uma demonstração de autoconsciência, uma abordagem científica para planejar o futuro, uma compreensão tácita e intuitiva da prática, uma disciplina para se tornar mais profissional, uma maneira de tocar a voz interior autêntica de alguém, um meio de se tornar um professor mais reflexivo e uma estratégia para corrigir as injustiças na sociedade. (Fendler, 2013, p. 20, tradução nossa)

Lidar com diferentes termos e significados torna-se menos complicado quando há uma correspondência entre eles, o que não ocorre no caso aqui em questão. Essa foi a constatação de Collin et al. (2013) após traçarem um panorama crítico sobre a prática reflexiva em termos teóricos, práticos e metodológicos na formação inicial de professores, tomando como principal referência o trabalho de Beauchamp (2006) que, em sua tese de doutoramento, relacionou 55 definições para o termo reflexão.

Segundo Akbari (2007), muitos autores usam equivocadamente até mesmo os conceitos de reflexão propostos por John Dewey e Donald Schön - autores mais usados nos trabalhos sobre reflexão e prática reflexiva atualmente - o que explica, ainda que parcialmente, a falta de consenso na área (Collin et al., 2013; Fendler, 2003). Nesse sentido, concordamos com Ellison (2014) ao referir a necessidade de recorrer a Dewey (1933) para elucidar o significado e uso do termo reflexão. Recorreremos também a Schön (1983), visto que a esses dois autores têm sido atribuída a gênese dos termos

reflexão e prática reflexiva (Akbari, 2007), embora o paradigma reflexivo seja anterior a eles.

John Dewey (1859-1952) foi um filósofo, psicólogo e reformista social norte-americano de grande impacto na primeira metade do século XX, sendo reconhecido como precursor do termo reflexão, conforme apontam Hatton e Smith (1995). Dewey despertou a atenção para a capacidade de pensar dos alunos, quando realizam tarefas associadas aos conteúdos ensinados na escola. Ao longo de sua carreira, o autor desenvolveu um pensamento que buscava a democracia e a unidade entre a teoria e a prática, valorizando a experiência prática como meio através do qual se dá a produção do conhecimento (Westbrook & Teixeira, 2010).

Nas palavras de Dewey (1993), a reflexão é definida como "consideração ativa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz de fundamentos teóricos que os sustentam e das conclusões a que tendem" (p. 2, tradução nossa), uma prática através da qual é possível controlar ações meramente repetitivas e impulsivas, consideradas tanto à luz de teoria científica quanto do conhecimento não científico, oriundo da experiência do professor (Dewey, 2015). O autor põe a prática em destaque e evidencia a experiência como essencial para o desenvolvimento do ato de pensar, o qual poderá resultar em novos conhecimentos. A ênfase de Dewey (2015) é, portanto, na aprendizagem experiencial.

Já Schön (1983, 1987), conforme coloca Clarke (1995), situa a prática reflexiva em termos do imediatismo do cenário de ação, quando profissionais se envolvem em processos de resolução de problemas a partir de uma perspectiva reflexiva de ação. Schön (2000), sem desconsiderar o conhecimento científico, introduz os princípios da reflexão no âmbito da prática profissional, valorizando o "conhecimento artístico" como componente essencial da competência profissional e apresenta os conceitos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão da ação.

Schön (2000), ao discutir a temática do conhecimento profissional, faz referência a um "plano alto" e a um "pântano", situado à base desse plano. No plano alto, os profissionais administram seus problemas (os quais o autor classifica como pouco

relevantes) a partir dos princípios da racionalidade técnica, definida como “uma epistemologia da prática, derivada da filosofia positivista”, segundo a qual “profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivados de conhecimento sistemático, de preferência científico” (Schön, 2000, p. 15). Segundo o autor, a aplicação de teorias não funciona com os problemas que ocorrem no pântano quando tais problemas não constam na lista do que é previsível, quando se constituem como o que autor chama de “casos únicos” que desafiam as soluções técnicas.

No dia a dia da profissão, conforme Schön (2000), quando surgem situações de incertezas e insegurança, há duas possibilidades de ação: ignorá-las ou refletir sobre elas. Quando optamos por refletir, podemos fazê-lo tanto no momento da ação (reflexão na ação) quanto posteriormente a ela (reflexão sobre a ação), buscando criar estratégias com vistas à resolução de problemas. Schön também fala da importância da reflexão sobre a reflexão na ação. Como o nome indica, refletir sobre a reflexão na ação compreende olhar retrospectivamente para a ação anterior e refletir sobre a reflexão ocorrida no momento da ação. Fazendo referência à docência, o autor exemplifica que, após a aula, o professor pode refletir sobre o que aconteceu durante sua ação e dar novos sentidos à sua prática.

Segundo Akbari (2007), a concepção de reflexão de Schön difere-se da proposta de Dewey no sentido de que Schön tem em mente a ênfase no conhecimento que resulta da prática, não no conhecimento baseado em abordagens científicas. Apesar das diferenças, conforme apontam Hatton e Smith (1995), Dewey falou de “ações reflexivas”, abordou a implementação de soluções de problemas, aspectos que, segundo Hatton e Smith (1995), são claramente abordados em Schön (1983, 1987). Ademais, ambos os teóricos destacam a relevância da prática reflexiva em oposição à aplicação puramente técnica do conhecimento, a qual coloca o professor em situação de mero reprodutor de ideias alheias, que muitas vezes não condizem com suas próprias concepções de ensino.

No que diz respeito ao modo como se dá a reflexão docente frente a uma situação problema, a partir de estudo teórico e da realização de pesquisas empíricas sobre a prática reflexiva, Pimenta (2012) apresenta uma crítica a como a reflexão tem sido usada nos programas de formação de professores. Segundo a autora, tem ocorrido uma tendência à tecnização da reflexão, como se a prática reflexiva compreendesse um pacote de treinamento sobre como o professor deve refletir. Dessa forma, a reflexão tem sido usada de maneira descontextualizada, desprovida de análise crítica, como se fosse um conceito qualquer, despido de seu potencial político-epistemológico, além de ocorrer mais no campo individual do que no coletivo.

Embora a reflexão esteja em evidência nos programas de formação de professores, conforme enfatizam Walsh e Mann (2015), seu significado, as conflitantes perspectivas sobre o que é a reflexão e o modo como a prática reflexiva tem sido empregada são problemáticos. Segundo os autores, a reflexão propiciada nos cursos de formação de professores não tem sido baseada em dados concretos e tem, enfaticamente, sido realizada de forma escrita, deixando, muitas vezes, o praticante tão preocupado em completar sua tarefa que lhe falta tempo para suas próprias reflexões. Ainda segundo eles, a reflexão tem sido individualizada e desprovida de detalhes quanto à natureza e propósito das ferramentas de reflexão.

Concordamos com Walsh e Mann (2015) que é preciso estimular abordagens reflexivas que tomem como base evidências e fatos da própria sala de aula, que sejam abordagens mais colaborativas e menos individualizadas. Os autores indicam formas dialógicas de reflexão. Como exemplo, apontam o momento do *feedback* que ocorre no final de uma lição, em que há oportunidade de aprendizagem mútua, por meio de cooperação dialógica, alinhando-se, conforme os autores, à proposta de reflexão colocada por John Dewey.

Marchão e Henriques (2019), considerando o processo de construção da competência profissional, descrevem a supervisão pedagógica como espaço propício à mobilização do pensamento crítico-reflexivo, por compreenderem que, nesse contexto, "para além das atitudes pessoais e sociais, se mobilizam articuladamente, com sentido

sistêmico, os conhecimentos construídos nas diferentes componentes do curso" [de formação de professores] (p. 83), o que favorece "o desenvolvimento de capacidades e habilidades pessoais e sociais numa constante inter-relação e *empowerment* no coletivo" (78). Os autores sugerem que os supervisores busquem mobilizar a competência reflexiva dos aprendentes, de modo que eles consigam, ao perceber um contexto, acionar seu pensamento crítico, refletir, avaliar e agir sobre e nesse contexto de modo a resolver problemas emergentes.

Como sugestão para que os supervisores realizem a tarefa de agilização do pensamento crítico dos aprendentes, os autores indicam a tipologia de Enis (1986), a qual propõe a abordagem FRISCO – foco, razão, inferência, situação, clareza e observação. Essa abordagem permite fazer perguntas focadas na prática, na ação educativo-pedagógica e nas pessoas nela intervenientes, dando predominância à voz do aprendente, a quem é dada a oportunidade para perguntar, responder e argumentar. Aos supervisores cabe o papel de ajudar o aprendente na tarefa de refletir na ação e sobre a ação.

Embora os autores apresentem uma proposta de como promover a reflexão na formação inicial, entende-se que não há limitação do aprendente a uma abordagem específica de reflexão, visto que essa proposta não impede que os alunos façam suas próprias perguntas. Em caráter de exercício mobilizador do pensamento crítico, a proposta contribui para mostrar, através de um modelo prático e teoricamente embasado, que a reflexão não deve ser vazia, ou seja, não se reflete por refletir, afinal, a supervisão ocorre em contexto real, no qual, para além da reflexão, faz-se necessária a ação em busca da resolução de problemas e transformação da realidade.

A proposta apresentada pelos autores parece um bom caminho para o exercício da prática de mobilização do pensamento crítico do aprendente, uma vez que possibilita ao profissional em formação fazer escolhas, tomar decisões e lidar com situações problema ao refletir e agir sobre e em contextos educacionais específicos. De forma mais ampla, a proposta em discussão entende que todo o curso de formação inicial deve

constituir um espaço para dedicar tempo à prática reflexiva, embora alguns componentes curriculares sejam mais propícios a isso.

Korthagen (2001, 2012, 2016) sugere um modelo de reflexão sistemática que atenta para as dimensões afetivas e motivacionais do ensino. O nome do modelo é ALACT, um acrônimo elaborado a partir de cada fase do processo cíclico de reflexão criado pelo autor as quais, traduzidos do inglês, são: “Ação”, “Olhando para a ação”, “Conhecimento de aspectos essenciais”, “Criando métodos alternativos de ação” e “Tentativa”.

As fases 2 e 3 compreendem os momentos nos quais os professores devem refletir sobre a experiência vivida Fase 1. Esse processo deve ser guiado pelo professor supervisor o qual deve indagar os aprendentes tendo em consideração aspectos afetivos e motivacionais da ação, ou seja, questões voltadas ao querer, sentir, pensar e fazer dos professores. É essa dimensão afetiva que, segundo o autor, diferencia o ALACT de outros modelos de reflexão centrados apenas em análises racionais do comportamento e da competência dos professores.

Korthagen (2012, 2016) defende uma forma de reflexão mais profunda, que denomina de reflexão central, orientada a partir das experiências dos estudantes. Essa reflexão é apresentada no “modelo cebola” que descreve vários níveis, ou camadas em que a reflexão deve ocorrer. As camadas influenciam-se umas às outras e a reflexão deve atingir a camada mais interna. De fora para dentro essas camadas são denominadas “ambiente”, “comportamento”, “competências”, “crenças”, “identidade” e “missão”. É na camada mais interna que estão as qualidades essenciais que podem influenciar o comportamento e as competências dos professores, uma vez que promove o desenvolvimento dos aprendentes ao relacionar aspectos pessoais e profissionais durante o processo reflexivo.

Van Manen (1997), por sua vez, propõe uma hierarquia, níveis de reflexão, denominados de nível técnico, prático e crítico. O nível técnico refere-se à aplicação técnica do conhecimento educacional e dos princípios curriculares básicos com o objetivo de atingir um dado fim. No nível prático, a preocupação é com os pressupostos, predisposições, valores e consequências ligados às ações. No nível crítico ou

emancipatório, estão em foco questões éticas e políticas, incluindo as forças sociais e institucionais que podem constranger ou limitar a eficácia da ação docente (Oliveira & Serrazina, 2002).

Para Collin et al. (2013), tal sequência hierárquica é discutível. Os autores defendem que classificar a prática reflexiva em níveis hierárquicos implica uma distinção entre práticas reflexivas “boas” e “ruins” e, conseqüentemente, entre os praticantes reflexivos “bons” e “ruins”, além de correr o risco de padronizar valores na prática reflexiva e enfatizar certos níveis de reflexão em relação a outros.

No entanto, a nosso ver, a proposta não é de que o professor assuma uma postura ou outra de reflexão. Para Van Manen (1977), as perguntas técnicas são relevantes, mas para fazer a interpretação do conhecimento do praticante é necessário que outras questões sejam feitas rumo a um “refletir” mais crítico. A esse respeito, especificamente para o professor iniciante, Hatton e Smith (1995) afirmam que a reflexão técnica é essencial, uma vez que se apresenta como precursora dos outros níveis de reflexão.

Considerando a reflexão que o professor pode fazer durante a ação, sobre a ação e, também, sobre a reflexão da ação, parece-nos razoável concordar com Oliveira e Serrazina (2002) que mais relevante do que estabelecer uma hierarquia de reflexão “é ver se os três níveis de reflexão [técnico, prático e crítico] estão presentes, procurando, assim, complementar o contexto da situação com o saber que o(s) professor(es) traz(em) para essa situação, avaliando e tomando decisões de um modo informado e sistemático” (p. 33).

A mobilização do pensamento crítico-reflexivo na formação de professores é essencial para que o futuro professor tenha parâmetros sob os quais orientar sua prática, principalmente no início de sua carreira. Espera-se, na verdade, que o aprendizado da prática reflexiva, quando ocorrido na formação inicial, possa estender-se por toda a carreira profissional do professor, neste caso específico, do professor de inglês.

1.3. A formação inicial de professores na contemporaneidade: formar para a profissão

Em entrevista intitulada “O regresso dos professores”, proferida em Lisboa, no ano de 2007, António Nóvoa fala do regresso dos professores, após quatro décadas, ao centro de nossas preocupações e das preocupações políticas. Segundo esse autor, no século XXI,

Os professores reaparecem como elementos insubstituíveis não só na promoção da *aprendizagem*, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da *diversidade* e de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias* [itálicos do autor] (Nóvoa, 2007, p. 2).

Em sua vasta produção científica sobre formação de professores, Nóvoa, corroborado por diversos autores, tem ressaltado "a necessidade de pensar a formação de professores a partir de uma reflexão fundamental sobre a profissão docente" (Nóvoa, 1992, p. 1), o que nos dotaria de melhor capacitação para pensar os currículos de formação. Na mesma linha de pensamento, Maciel et al. (2012) ressaltam a necessidade de os cursos de formação levarem em consideração as dimensões pessoais, pedagógicas e profissionais, de modo a preparar o professor em formação para a entrada na carreira docente.

Conforme Campos (2002b), os professores reaparecem em um contexto que requer aprendizagens “não só de conteúdo, mas também de processos (de pensar crítico, reflexivo e criativo - de aprender, de escolher, de agir, de empreender, de fazer, de se relacionar, de trabalhar em grupo...)” (p. 45), contexto que exige, portanto, uma cultura profissional que transcenda os princípios da racionalidade técnica (Campos, 2002b). Para isso, é necessário que os modelos de formação de professores se adequem de modo a formar não técnicos, mas profissionais do ensino.

No grande volume de pesquisas, o conceito de formação de professores tem sido considerado a partir de perspectivas diversas. No Brasil, por exemplo, "qualquer tentativa de tratamento adequado do tema demandaria múltiplos olhares e detalhadas

análises" (Gimenez, 2005, p. 184). Após consultar autores cujas pesquisas estão voltadas para as demandas educacionais contemporâneas, chegamos ao entendimento de que formar "um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente" (Nóvoa, 2016, sem paginação); seja um profissional pensante e crítico-reflexivo (Freire, 2011; Marchão & Henriques, 2019; Nóvoa, 1992, 2001; Perrenoud, 2002); capaz de mediar situações de aprendizagem (Perrenoud, 2002); guiado pelas necessidades de seus aprendizes (Nóvoa, 2001; Perrenoud, 2002); e capaz de produzir conhecimento a partir de sua prática" (Freire, 2011; Marchão & Henriques, 2019; Nóvoa, 1992, 2001; Perrenoud, 2002).

Compreendemos, assim, que "mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional" (Nóvoa, 1992, p. 4) que deve preparar o professor em formação para o exercício da docência, fornecendo-lhe a base, conforme vimos em Nóvoa (2017a), para a construção de sua profissão.

A formação do professor encontra-se, no entanto, "muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e suas culturas profissionais" (Nóvoa, 2009, p. 1). Uma das razões apontadas por Campos (2002a) para a dificuldade de se instalar um modelo de formação profissional é a "ausência de tradição de cultura de formação profissional (p. 76)", portanto, de modo geral, mesmo em um contexto em que "o que se espera do professor é cada vez mais predominantemente o de um profissional e não o de um funcionário ou de um técnico" (Campos, 2002a, p. 67), os modelos de formação continuam sendo, ainda, muito acadêmicos (Volpi, 2008).

Freeman e Johnson (1998) já haviam criticado o fato de os programas de formação de professores estarem focando mais no que os professores precisam saber e nas formas de como treiná-los para a profissão, ressaltando teorias e métodos entendidos como passíveis de serem aplicados em quaisquer contextos. Para os autores, nessa perspectiva, o verdadeiro *locus* de aprendizagem do professor é seu início no ensino e não o processo de formação profissional.

No Brasil, por exemplo, "a definição de base de conhecimento profissional é um dos desafios contemporâneos na formação de professores de línguas" (Gimenez, 2005, p. 2). Especificamente quanto ao professor de Inglês, as pesquisas têm evidenciado a necessidade de melhoria na formação desses professores no país, conforme podemos constatar na vasta produção de trabalhos sobre esta temática. Como exemplo, salientamos os estudos de Gimenez (2005), Volpi (2008), Barcelos (2013), Araújo (2016) e Hitotuzi (2021).

Gimenez (2005) afirma que, no Brasil, pensar em um currículo eficaz que preconize a formação do professor de línguas tem sido um grande desafio. Segundo Barcelos (2013), os cursos de licenciatura em língua inglesa no país apresentam carga horária reduzida para o ensino da língua; ausência de componentes curriculares importantes voltados para ensino de Inglês para crianças, o uso das tecnologias e da linguística aplicada (LA); dificuldades com o estágio supervisionado; e dificuldades com a preparação do profissional para atuar no mercado de trabalho.

Conforme Volpi (2008),

[...] o que tem se observado é que currículos atomizados, excessivamente teóricos e distanciados da realidade não têm atendido às necessidades dos futuros professores, desencadeando, assim, uma série de frustrações e inseguranças naqueles que precisam enfrentar o enorme desafio de situações concretas em sala de aula (p. 138).

Nas palavras de Araújo (2016), "no Brasil, muitos desses cursos privilegiam, apenas, os conteúdos teóricos em detrimento de práticas didáticas e pedagógicas, formando, assim, profissionais com uma visão inadequada da realidade de ensino" (p. 40), com a qual se deparam quando iniciam a carreira docente, fase da vida do professor objeto de nosso interesse neste estudo. A relação ou a falta de relação entre a teoria e prática para a formação crítica de professores, conforme podemos verificar em Flores (2015), ao considerar estudos realizados dentro e fora da Europa, constitui, um dos temas mais recorrentes na literatura e na investigação sobre a formação professores.

Tendo em mente essas questões, a seguir, abordamos alguns modelos de formação de professores disponíveis na literatura sobre o tema.

1.3.1. Modelos de formação de professores

Na década de 1990, segundo Waters (2007), o inglês se expandiu como meio de comunicação internacional e, conseqüentemente, a demanda por professores e formadores de professores cresceu. Nesse contexto, ocorreu um direcionamento das pesquisas para a formação de professores de línguas e o trabalho de Wallace (1991), intitulado *“Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach”*, mereceu destaque por apresentar, pela primeira vez, um modelo conceptual de ensino, que é o do praticante reflexivo (Waters, 2007). A seguir, trataremos não só do *Reflective Model*, modelo de formação de professores sugerido por Wallace (1991), mas também dos modelos tradicionais discutidos pelo autor em sua obra, a saber: o *Craft Model* e o *Applied Science Model*. Também apresentaremos modelos propostos por outros autores, nomeadamente, Richard Day (1991) e Korthagen (2012, 2016).

No modelo de formação o qual Wallace (1991) denomina *Craft Model*, o professor em formação inicial aprende sobre o ofício de ensinar no contexto real de sua profissão, com o auxílio de um professor mais experiente. Para aprender o ofício da docência, os professores em formação acompanham professores mais experientes e reaplicam o que observam em seus contextos de prática. Nesse sentido, o lado técnico do ensino é enfatizado e a técnica aprendida é passada de geração a geração de professores (Ellison, 2014).

Para Edge (2011), embora esse modelo tenha a vantagem de favorecer o aprendizado dos professores em situações reais e motivar a continuação intergeracional e a colegialidade entre os professores, a tradição de aprender a copiar o mestre pode limitar a inovação profissional ou pessoal do futuro professor e levar à formação de professores que imitam seus mestres sem questionar teoricamente o uso de determinadas metodologias, técnicas e estratégias de ensino, bem como o material usado para ensinar. Nessa via, uma vez que tudo já está pronto, o professor em formação apenas tem a tarefa de reaplicar o que lhe foi ensinado pelo mestre. Esse modelo nos remete

ao ensino jesuítico no Brasil, quando não era necessária formação específica para exercer o ensino, bastando ao aprendiz imitar o mestre para “aprender” o ofício da docência.

Em pleno século XXI, aprender com o mestre continua sendo de extrema relevância, desde que de forma consciente e não por mera repetição irrefletida. É preciso, também, estar atento para o fato de que, conforme Wallace (1991), referenciado por Mattos (2000), para lidar com as mudanças no contexto educacional, marcado por novas metodologias (acrescentamos novas tecnologias), um profissional recém-formado pode estar mais bem informado que um professor mais experiente.

O segundo modelo que Wallace (1991) analisa é o *Applied Science Model*. Nesse modelo, os professores em formação estudam e aplicam, em seu contexto real de prática, um repertório de teorias e técnicas científicas elaboradas por especialistas. A aplicação desse repertório, no entanto, não leva em consideração as particularidades de cada contexto de aplicação. Nas palavras de Ellison (2014), “esse modelo vê o ensino como uma ‘ciência’ desenvolvida fora da sala de aula por acadêmicos e baseada no que a pesquisa empírica considera como aprendizagem de sucesso do aluno na sala de aula” (p. 144, tradução nossa).

Nesse modelo consta-se a aplicação instrumental e sem questionamento de base teórica elaborada por quem não está na sala de aula. Em comparação com o *Craft Model*, no qual se replica o que é ensinado pelo mestre, sem preocupar-se muito com bases teóricas, no *Applied Science Model* ocorre o que Ellison (2014) chama de “autoridade da teoria”, ou seja, a teoria aplicada não é questionada, nem mesmo quando aplicada em diferentes contextos, privando, assim, o professor de desenvolver suas próprias ideias e teorias sobre o ensino, ao assumir que determinada teoria pode ser aplicada a todos os contextos.

Após analisar os dois modelos de formação de professores descritos acima, Wallace (1991) sugere o modelo prático reflexivo. Nesse modelo, o conhecimento profissional passa a ter duas dimensões principais: uma diz respeito ao saber científico adquirido nos cursos de formação; e a outra, à dimensão do conhecimento que está diretamente

relacionado com a ação, com o saber adquirido em situação de prática, seja em situação de observação ou de exercício da docência, conforme aponta Ellison (2014). A proposta de Wallace (1991) apresenta características tanto do *Craft Model* quanto do *Applied Science Model*, resultando em uma fusão dos dois tipos de conhecimentos, na qual a reflexão assume papel crucial como ferramenta motivadora de autodesenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, o entendimento é de que tanto a experiência prática quanto o aprendizado intelectual são importantes para que o desenvolvimento profissional seja ancorado em uma abordagem teórico-prático-reflexiva.

Como explica Pimenta (2012), o uso do conhecimento advindo da experiência prática auxilia em situações incertas, quando o elemento surpresa desafia as teorias científicas, e que, por sua vez, a teoria fornece aos professores entendimento, concepções variadas para tomada de atitudes contextualizadas, lhes oferecendo “perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá a sua atividade docente, para neles intervirem, transformando-os” (p. 31).

Richard Day (1991) faz referência a quatro modelos de formação de professores, três deles idênticos aos propostos por Wallace (1991). O primeiro é denominado o modelo *Apprentice-expert* (Aprendiz-especialista), o qual considera como o modelo mais antigo de formação de professores, bastante usado, ainda hoje, nos estágios supervisionados. Segundo o autor, nesse modelo, ao trabalhar com um professor mais experiente, o aprendiz ou iniciante adquire conhecimento como resultado da observação, instrução e prática docente. Para o autor, embora o modelo não deva ser o único a ser aplicado no curso todo, ele pode oferecer muito ao estudante, principalmente se o professor com quem trabalhar for, de fato, um professor especialista, ou seja, um professor que, para citar algumas características listadas por Day (1991), além de experiente, precisa ser eficaz, habilidoso e atualizado.

O segundo modelo proposto por Day (1991), *The Rationalist Model*, tem sua base nos princípios do *Applied Science Model*, conforme proposto por Wallace (1991), ou seja, é o modelo que consiste na aplicação da teoria científica que preconiza que os envolvidos

na produção teórica não são os mesmos que ensinam ou têm contato direto com a prática de ensino de línguas. Para Day (1991) esse modelo se diferencia do modelo *Apprentice-expert* no sentido de que, nesse, o aprendiz desenvolve conhecimento a partir da experiência em sala de aula, ao passo que, no *Rationalist Model*, o conhecimento é adquirido por meio de palestras, leituras, discussão e outras experiências que não oferecem ao licenciando experiência de sala de aula.

O terceiro modelo apontado por Day (1991) é o *The Case Studies Model*. O autor indica que esse modelo trabalha a partir de casos reais que ocorrem na sala de aula, com o objetivo de fazer generalizações de comportamentos para compreensões mais amplas da disciplina. Segundo (Day, 1991), o modelo ainda não é muito usado em programas de formação de professores. Sua crítica a esse modelo reside no fato de que, assim como no modelo Racionalista, o conhecimento ser “recebido” e não adquirido através da prática real de ensino.

Para Day (1991), os modelos acima, isoladamente, não dão conta de lidar adequadamente com o que autor considera como a base do conhecimento dos cursos de formação (conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento de suporte), nem com a variedade de atividades e experiências que essa base requer. O autor sugere o *Integrative Model*, um modelo que congrega os pontos fortes dos três modelos anteriores e propicia ao aprendiz a exposição aos quatro tipos de conhecimento base da formação inicial, integrando o conhecimento da teoria com o conhecimento experiencial. Para que a integração entre os conhecimentos ocorra, o autor afirma ser necessário incluir a componente prática reflexiva crítica nos programas de formação de professores de segunda língua.

O autor também critica os modelos de formação de professores em que primeiro estuda-se a teoria para depois colocá-la em prática, uma abordagem a qual considera dedutiva, que leva em conta o conhecimento científico disponível, na qual o educador é que decide o que é importante a ser aprendido. O autor também desaprova os modelos de formação que dão à prática um lugar de destaque, em que os especialistas

experientes inserem os estudantes, ainda sem a preparação adequada, em contexto de prática, apenas colocando-se à disposição para auxiliá-los em situações-problema.

Korthagen (2012) sugere uma formação de professores a qual denomina “realista”. Do ponto de vista realista da formação de professores, teoria e prática são trabalhadas de forma alternada e têm como base experiências reais pessoais que provocam inquietação nos licenciandos. Esse modelo prevê a reflexão e interação entre os licenciandos e propicia que eles criem as suas próprias teorias durante o processo de formação. Para ele, uma formação que tome em consideração mais o aprendente do que o currículo é mais suscetível de promover mudanças no comportamento dos professores iniciantes.

O autor valoriza o papel das escolas como comunidade de prática e da aprendizagem colaborativa e cooperativa e argumenta a necessidade de uma visão mais abrangente do ensino na qual aspectos profissionais e pessoais se integram, trazendo para a discussão a dimensão humana do ensino. Nessa perspectiva, Korthagen (2016) critica a formação que foca a aquisição de competências e enfatiza uma formação que valorize as qualidades pessoais do professor, tais como “criatividade, confiança, cuidado, coragem, sensibilidade, determinação, espontaneidade, comprometimento e flexibilidade” (p. 10, tradução nossa).

Considerando que muitas das ações do professor são guiadas pelas dimensões cognitivas, afetivas e motivacionais, para Korthagen (2012), muitas vezes, os problemas do ensino são causados em virtude das discrepâncias que ocorrem entre o que pensamos, sentimos, queremos e fazemos. Desse modo, defende que é preciso considerar o que os professores pensam, sentem e querem, em situações reais, uma vez que é no cenário real que os estudantes são levados a refletir sobre essas dimensões. Para Korthagen (2016) quando os licenciandos desenvolvem a capacidade de aprender por meio da reflexão acerca de situações reais, têm mais chance de continuarem o seu crescimento profissional na mesma perspectiva vivida durante a formação inicial e, também, de contribuírem para as inovações no ensino quando estiverem atuando na profissão.

À face do exposto, há uma concordância entre os autores aqui abordados de que os cursos de formação de professores devem buscar uma abordagem formativa que busque integrar a teoria e prática de forma crítico-reflexiva tendo em consideração os contextos reais onde o ensino acontece, distanciando a concepção de formação inicial de professores da perspectiva tecnicista, da dicotomia teoria e prática que ainda permeia os cursos de licenciatura. O que se torna evidente é que sabemos o que fazer, mas ainda não o fazemos, uma vez que a relação significativa entre a teoria e prática continua sendo um dos grandes desafios na formação inicial de professores, particularmente, no Brasil.

Finalizando esta subseção, gostaríamos de externar que, enquanto produzimos este texto, atentamos e observamos grande ocorrência de palavras derivadas do verbo treinar (treinavam, treinadores, treinamentos) nos trabalhos que lemos em língua inglesa sobre formação de professores e, também, do termo *teacher education*. Como, em português, os significados dos verbos formar e treinar são bem distintos, sua compreensão é essencialmente relevante, uma vez que nosso foco é na formação de professores. Por esse motivo, é necessário esclarecer o modo como compreendemos os conceitos de treinamento e de formação neste trabalho, o que faremos na subseção a seguir.

1.3.2. Treinar e/ou formar professores

Na parte anterior abordamos o trabalho de Wallace e agora o retomamos para iniciar esta subseção. Para Mattos (2000), embora aponte a reflexão como fomentadora do desenvolvimento do professor, a proposta de Wallace (1991) delineia-se na perspectiva de treinamento de professores. Como exemplo de uma abordagem que vai além do treinamento, Mattos (2000) menciona Richards (1998). Para ela, embora Richards (1998) não apresente uma proposta de formação de professores, seu trabalho reúne coletânea de artigos e palestras produzidos tanto pelo autor quanto por outros pesquisadores da área de formação de professores, especificamente de línguas estrangeiras. Nesse trabalho, em que a formação de professores é analisada como um processo através do qual o professor de língua estrangeira aprende a ensinar, são

levados em consideração as crenças, teorias e o conhecimento desse professor, bem como as práticas de outros professores (Mattos, 2000).

A nosso ver, a proposta do modelo reflexivo de Wallace (1991) não cabe em uma perspectiva técnica ou de treinamento para aplicação técnica, pela própria natureza da prática reflexiva inerente aos modelos propostos pelo autor. Na área da educação, Coimbra (2020) também usa o termo *teacher training* e defende seu uso na literatura como equivalente à formação de professores em inglês. Assumindo que *training* equivale à formação em língua portuguesa, Coimbra (2020) coloca que o treinamento implica um processo no qual o professor é visto como sujeito de seu próprio processo de formação e que, nesse processo, toma em consideração “a relevância da unidade entre a teoria e a prática, a reflexão crítica ou prática, a práxis e o diálogo” (p. 5).

Mas nem sempre os termos são usados como equivalentes. Na área do ensino de línguas estrangeiras Celani (2008) afirma que o sentido de treinamento está relacionado com a visão positivista da atividade profissional, segundo a qual a resolução problemas se dá por meio da aplicação de teoria e da técnica, desprovida de reflexão, em quaisquer contextos e situação. Leffa (2008), por seu turno, aponta os cursos realizados pelas escolas de idiomas como exemplo clássico de como são os treinamentos, pois visam, conforme o autor, apenas que os professores desenvolvam competências específicas para o uso de material de ensino produzidos pela própria escola (ou adotado pela escola, acrescentamos), sem que haja preocupação com a teoria. Segundo o autor, os treinamentos caracterizam-se por serem pontuais e frequentes, ocorrendo, normalmente, no final ou início de cada semestre ou ano letivo, ou ainda quando o material usado pela escola é substituído, ou seja, sempre que a escola percebe a necessidade de “atualizar” seus professores, um novo treinamento precisa ser feito.

A diferença entre as afirmações de Celani (2008) e Leffa (2008) reside na aplicação ou não da teoria nos treinamentos de professores de inglês. A nosso ver, a partir do que propõem os autores, a despeito do uso ou não uso de teorias, o treinamento compreende uma aplicação muito limitada de competências específicas, desenvolvidas em prol de um objetivo técnico e instrumental, sobre os quais não há necessidade de

reflexão. Entendemos, portanto, que treinamentos são importantes para que o professor atue com destreza em contextos de prática e que, desse modo, são parte integrante da formação de professores de inglês. No entanto, isolados, levam o professor, na maioria das vezes, a reproduzir técnicas e procedimentos elaboradas por terceiros.

Em comparação com o treinamento, a formação de professores diz respeito a uma “preparação mais complexa do professor, envolvendo a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento” (Leffa, 2008, p. 355).

A definição de Leffa (2008) sobre formação nos traz duas reflexões que, embora constituam discussões antigas, ainda continuam presentes tanto nos programas quanto nas pesquisas atuais sobre formação de professores. A primeira diz respeito à fusão do “conhecimento recebido” com o “conhecimento experimental”, que nem sempre ocorrem oportunamente, havendo uma nítida separação entre teoria e prática, mais precisamente de prática em contexto real de ensino. A segunda tem a ver com a reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento no âmbito da formação de professores, uma vez que nem toda formação é reflexiva, pelo menos, nem todo modelo de formação de professores apresenta uma proposta de perspectiva reflexiva, mas uma abordagem cuja base define-se a partir dos princípios da racionalidade técnica, conforme podemos perceber em Wallace (1991).

De acordo com Crandall (2000), os cursos de formação de professores de línguas têm envolvido tanto a formação quanto o treinamento de professores. Enquanto a formação volta-se para o desenvolvimento do conhecimento linguístico e para o ensino e aprendizagem de línguas, o treinamento trata do desenvolvimento de habilidades para aplicação desse conhecimento, raramente em contextos reais de prática ou em contextos simulados, como as microaulas (Crandall 1998, citado em Crandall, 2000). A partir de outros autores (Bailey 1992, Flowerdew, et al., 1992, Freeman and Richards 1996, Sachs, et al., 1996), Crandall (2000) acrescenta que nem a formação tradicional nem o treinamento são suficientes para que o professor se desenvolva

profissionalmente, uma vez que, para que esse desenvolvimento ocorra, é necessário que sejam criadas oportunidades para que os professores possam refletir sobre suas crenças e práticas, para que possam construir e reconstruir suas teorias pessoais de ensino e aprendizagem de línguas.

Esclarecidas as terminologias, reafirmamos que, neste trabalho, tratamos da formação de professores de inglês, a qual, no Brasil, ocorre em instituições de ensino superior. É, pois, dessa formação que tratamos na seção a seguir.

1.4. A formação inicial de professores no Brasil

Nesta seção abordamos a formação inicial de professores no contexto brasileiro. Iniciamos a seção apresentando um breve histórico sobre a formação inicial de professores no Brasil. Na segunda parte, discorremos sobre a formação inicial de professores de Inglês no país. Na terceira, abordamos a formação inicial de professores de Inglês na Ufopa. Em seguida, apresentamos o Pibid. Na quinta parte, expomos o Pibid no curso de Letras-Inglês da Ufopa. Finalizando a seção, abordamos as pesquisas realizadas sobre o Pibid e o início de carreira do professor de inglês no Brasil.

1.4.1. A formação inicial de professores no Brasil: breve histórico

A formação de professores no Brasil nem sempre esteve estabelecida por meio da Lei, mas o fato de sua organização ter sido proposta apenas após a independência do país, não significa dizer que tenha surgido apenas nessa ocasião (Saviani, 2009). Segundo o autor,

Antes disso havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII. Ora, nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação. Ocorre que, até então, prevalecia o princípio do "aprender fazendo", próprio das corporações de ofício (p. 148).

Tornando-se o Brasil independente de Portugal em 1822, em 1824 foi outorgada sua primeira constituição, por meio da qual foi garantida a educação pública a todos os cidadãos do império brasileiro. Em 1827, com a promulgação da Lei Geral do Ensino de

primeiras letras, nota-se que o país passou a preocupar-se com a preparação dos professores para atuarem no ensino primário nas províncias. Esses professores deveriam ser “treinados, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias” (Saviani, 2009, p. 144). Para tanto, por meio do Ato Adicional de 1834, foi adotado o modelo das Escolas Normais, conforme ocorria nos países europeus. Nessas escolas, o currículo “era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico” (Saviani, 2009, p. 144). Por essa época, o ensino do Inglês seguia o modelo jesuítico, pautado no estudo da gramática e na tradução de textos clássicos (Pimentel, 2016).

Em 1932, por meio do Decreto n. 3810, na busca de estabelecer um modelo de formação de professores didático-pedagógico, as Escolas Normais deram lugar às Escolas de Professores, que incluíam, em seu elenco de disciplinas, a Introdução ao Ensino, contemplando princípios e técnicas, matérias de ensino e prática de ensino (Saviani, 2009). Em 1939, conforme Cavalcanti (2017), a formação dos professores passou a ser responsabilidade das universidades. É dessa formação que trataremos a seguir, com o foco, conforme temos frisado, na formação do profissional professor de Inglês. Desse modo, tratar da formação do professor implica também considerar o ensino de Inglês como componente curricular para cujo ensino o professor é formado e, conseqüentemente, licenciado.

1.4.2. A formação inicial de professores de Inglês no Brasil

O inglês é ensinado no Brasil desde a época em que o país era colônia de Portugal (Corrêa, 2018) e seu ensino torna-se obrigatório no currículo escolar no Brasil Império, com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837 (Menezes, 2018). Segundo a autora, “ao lado das Línguas Clássicas (grego e latim), francês, inglês e alemão, como obrigatórias, e italiano, em caráter facultativo, eram aprendidos na escola por aqueles que tinham a oportunidade de estudar” (Menezes, 2018, p. 104). O ensino de inglês focava a habilidade oral e visava capacitar profissionais brasileiros para atender o

mercado de trabalho que lidava com nações estrangeiras, principalmente com a Inglaterra (Pimentel, 2016). Por essa época, a formação de professores no país ainda não havia sido regulamentada, o que só ocorreu por meio da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 1942, proposta pelo então ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema (Corrêa, 2018).

A obrigatoriedade do ensino de Inglês deixou de existir quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases - LDB n. 4024/1961. O governo buscou propiciar o acesso à educação a grupos que até então não tinham direito à escola, o que demandou maior atenção ao ensino da língua materna (Menezes, 2018). É nessa mesma década que surgem os primeiros cursos de Letras (Maia & Mendes, 2009), mais especificamente, em 1962. Foi também nesse ano que o Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer n.º 283, de Raimundo Valnir Cavalcante Chagas, propôs o currículo mínimo para os Cursos de Letras (Paiva, 2003). Conforme Paiva (2003), o currículo mínimo previa um curso de Letras composto por duas partes, sendo uma comum e outra diversificada, com duas possibilidades de habilitação: Português ou Português e uma Língua Estrangeira, ou seja, criou-se a possibilidade dos cursos de Letras com diploma duplo, como proposta na qual o professor de língua estrangeira é também professor de língua materna, o que contribuiria para atender à grande demanda por professores de português. Ainda hoje os cursos de licenciatura dupla existem e, na maioria dos casos, a carga horária destinada à língua portuguesa é superior à carga horária de língua inglesa (Paiva, 2003).

Em 1971, a Lei n. 5.692 instituiu a habilitação específica do magistério e os ensinos primários e secundários passaram a ser chamados de primeiro e segundo graus. A lei previu a formação de professores em nível superior em duas modalidades: cursos de licenciatura curta, com três anos de duração e cursos de licenciatura plena, com quatro anos de duração (Saviani, 2009). Nas palavras de Corrêa (2018), essa lei foi “marcada por uma abordagem tecnicista que preconiza a formação educacional de cunho profissionalizante e o ensino com base em processos sem levar em conta a devida importância aos atores deste circuito: o aluno e o professor” (p. 151), e, assim como na Lei n. 4024/1961, as línguas estrangeiras foram deixadas “a cargo dos Conselhos

Estaduais de Educação” (Cavalcanti, 2017, p. 22), não havendo obrigatoriedade para seu ensino. Obviamente, não havia preocupação com a formação do professor de língua estrangeira também na lei em questão (Paiva, 2003).

Somente 30 anos mais tarde, com a promulgação da LDB 9.394/1996 (Nova LDB), denominada “Lei Darcy Ribeiro”, a obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna volta a ser garantida, a partir da quinta série do ensino fundamental (antigo primeiro grau). Para o ensino médio (antigo segundo grau), a lei prevê a inclusão de uma língua estrangeira moderna, de caráter obrigatório, à escolha da comunidade escolar, e uma segunda, optativa (Art. 36, Inciso III). Tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, a lei explicita que devem ser consideradas as possibilidades da instituição de ensino no que diz respeito à língua estrangeira a ser ofertada (Lei n. 9.394, 1996, p. 11).

A escolha tem recaído sobre o inglês, pelo fato de o idioma ser a língua oficial ou semioficial em mais de 60 países, ser a língua das telecomunicações, das relações internacionais e da internet (Maia & Mendes, 2009). Vale lembrar que além de não estabelecer que língua estrangeira deve ser ensinada, a Lei 9.394/1996 não estabelece que a mesma língua seja ensinada ao longo da formação do aluno, “o que prejudica ou mesmo inviabiliza o aprendizado satisfatório de qualquer idioma” (Menezes, 2018, p. 106).

Em 1998, com o intuito de orientar e fortalecer o ensino da língua estrangeira no país, o Governo Federal criou os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira de ensino fundamental (PCN). Por meio desse documento, percebe-se que o país reconhece a importância da língua estrangeira moderna, por conta de orientações específicas para o seu ensino, conforme nos aponta Almeida Filho (1993). Tais orientações, no entanto, voltam-se enfaticamente para o ensino da habilidade de leitura. A justificativa para tal direcionamento é o fato de as escolas brasileiras não oferecerem condições para o ensino de idiomas. Surpreendentemente, ao invés de oferecer soluções para a adequação das escolas, o documento faz uso da realidade escolar para desmotivar o ensino das demais habilidades no ensino da língua (ouvir,

falar, escrever, por exemplo). Entre os trechos dos PCNs que confirmam essa afirmação, destacamos o que segue:

As condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e, também, pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (Ministério da Educação [MEC], 1998, p. 21)

A Lei Darcy Ribeiro (1996) extinguiu os currículos mínimos (Art.º 56) dos cursos do ensino superior e estabeleceu as Diretrizes Curriculares da Educação Nacional (DCEN). Em 2001, foram aprovadas, por meio do Parecer CNE/CES n. 492, de 03/04/2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

Segundo este documento (Parecer CNE/CES n. 492, 2001, p. 30), os egressos do curso de Letras devem dominar a “língua estudada, assim como suas culturas”, para atuarem não só como professores, mas como “pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades” (Parecer CNE/CES n. 492, 2001, p. 30). O profissional também deverá ser capaz de atuar em áreas afins, estar apto a “resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras” (Parecer CNE/CES n. 492, 2001, pp. 30-31). Para tanto, o documento indica que o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento de várias competências e habilidades profissionais, seja de língua materna ou de língua estrangeira clássica ou moderna, conforme a seguir:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;

- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (Parecer CNE/CES n. 492, 2001, p. 30).

A universidade não é concebida como instituição que produz e detém o saber, mas como instância que pode contribuir para suprir as demandas educativas e tecnológicas da sociedade (Parecer CNE/CES n. 492, 2001), e, considerando as bases estabelecidas, os cursos de formação de professores devem ter estruturas flexíveis, cabendo às Instituições de Ensino Superior (IES) a definição do perfil, da carga horária e das atividades curriculares para a formação do profissional docente. Dessa forma, cada IES tem autonomia para construir o seu próprio projeto de formação de professores de língua estrangeira.

As IES, por sua vez, ao considerarem a autonomia que lhes foi dada, têm mantido a licenciatura dupla, ainda conforme Decreto n. 283 de Valnir Chagas, da década de 1960, e, na maioria das vezes, a carga horária destinada à língua estrangeira é inferior à da língua materna (Paiva, 2003)⁶. Ademais, muitos cursos foram organizados, não apenas

⁶ No caso da Ufopa, no PPC de 2014, a carga horária do núcleo específico de língua inglesa era de 1775 horas, superior à do curso de língua portuguesa, que era de 1700 horas. No PPC de 2021 (atual), as cargas horárias são iguais para as duas habilitações.

os cursos de Letras, na estrutura três mais um, correspondendo a três anos de bacharelado, destinado à teoria e a apenas um ano de licenciatura, de formação pedagógica (Paiva, 2003), fortalecendo a dicotomia teoria e prática ao levar os licenciandos a terem contato com a prática docente apenas no último ano de formação. Conforme afirmam Ialago e Duran (2008), “na prática, muito pouco é feito para que ela seja ensinada com sucesso, ou que o profissional responsável por seu ensino seja bem formado” (p. 60).

Em 19 de fevereiro de 2002, por meio da Resolução CNE/CP n. 2- MEC, ficou instituído que a carga horária dos cursos de licenciatura deveria ser de 2800 horas. No dia 13 de março, foi aprovada a Resolução número 18, da Câmara de Ensino Superior, estabelecendo as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, tendo como base os Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1363/2001. Os cursos de Letras passaram a ter um caráter mais prático, ou seja, além das 400 horas de Estágio Supervisionado, passaram a ter 400 horas de prática de ensino, distribuídas ao longo dos 4 anos de formação, de forma integrada aos demais componentes curriculares. O fato de a prática ser integrada a outros componentes curriculares não implica que ela seja realizada no contexto real de ensino, afinal, a prática também pode e deve ocorrer na sala de aula da universidade, embora não só nela.

Em 2007, com o intuito de fortalecer os cursos de licenciatura, foi criado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) que, ao possibilitar o contato dos estudantes com a docência nos primeiros anos de formação, visa contribuir para a formação de professores por meio de vivências práticas em contexto real de ensino⁷. Outras políticas do governo federal, como o Plano Nacional de Educação – PNE⁸, Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE⁹ e Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, também foram implantadas em prol da melhoria da formação de professores.

⁷ Trataremos do Pibid em capítulo específico.

⁸ Lei 13.005 (2014).

⁹ Tecnologia Educacional (n.d.).

No ano de 2009, por haver muitos professores sem licença para o exercício da profissão, foi aprovado, por meio do Decreto n. 6.755/2009, o Programa Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (Parfor), por meio do qual foi ofertado ensino superior gratuito em cursos de primeira e segunda licenciatura e também de Pedagogia para professores da educação básica em atividade na rede pública de ensino que não tivessem formação específica em sua área de atuação, a fim de conceder-lhes licença, por meio da graduação, para exercer o seu “mandato”, conforme exigido pela Lei n. 9.394/1996, mesmo que em cursos intensivos, conforme os ofertados pelo Parfor¹⁰. Portanto, professores de Inglês formados na modalidade intensiva e extensiva compõem o quadro docente habilitado para lecionar inglês no Brasil.

Em 2015, a Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015, cap. V, Art.º 13, que trata da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, sua estrutura e currículo, ampliou e definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Por meio dessa Resolução, os cursos de licenciatura devem incluir em seus currículos “o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional” (Resolução CNE/CP n. 2, 2015, p. 11) e propiciar a parceria entre a universidade e a escola de educação básica na formação do professor, garantindo “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Resolução CNE/CP n. 2, 2015, p. 5).

¹⁰ Nesse modelo de formação, o professor da rede pública de ensino é inserido numa proposta de aprendizado, como professor-aluno, assim definida: no período letivo, o professor-aluno atua na escola pública da educação básica; no período de recesso e férias escolares, o professor-aluno estuda de segunda a sábado, oito horas por dia, durante quatro anos ininterruptos, para ser outorgado professor pelo Parfor, neste caso, para ser outorgado professor de inglês e português pela Ufopa. O que nos chama a atenção é que, embora o curso seja aligeirado, o Parfor habilita o professor a trabalhar com português e inglês, enquanto o curso extensivo, cujo semestre letivo durante aproximadamente 4 meses e meio, habilita para um dos dois idiomas.

Ainda em conformidade com a Resolução CNE/CP n. 2 de 2015, os cursos de licenciatura devem reconhecer “as instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério” (Resolução CNE/CP n. 2, 2015, p. 4), afirmando que “o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica” de forma colaborativa (Resolução CNE/CP n. 2, 2015, p. 5) e que o projeto de formação tem que contemplar “a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente”, considerando “o contexto educacional da região onde será desenvolvido” (Resolução CNE/CP n. 2, 2015, p. 5), o que contribui ou poderia contribuir, a nosso ver, para romper com o modelo de formação 3+1. Nessa Resolução percebemos o entendimento da docência como profissão e um perfil profissional característico do professor como um intelectual crítico.

Em 2017, no governo do presidente da república Michel Temer, por meio da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que trata da reforma do ensino médio, foi outorgado a profissionais sem formação o direito de exercer a docência. Por meio dessa lei estão aptos para atuar na educação básica:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (Lei n. 13.415, 2017).

É importante ressaltar que programas de formação aligeirados, como o Parfor, contribuem para a desvalorização da profissão, uma vez que aumentam a possibilidade de profissionais licenciados não qualificados para o trabalho. Mas, enquanto o governo anterior investiu, a seu modo, em programas de formação de professores da educação básica, o governo de Michel Temer desconsiderou totalmente a importância dessa formação, ao autorizar que profissionais formados em áreas afins pudessem atuar como

docentes em áreas profissionalmente específicas, fato que contribui, ainda mais, usando um termo de Nóvoa (2017a), para a “desprofissionalização do professorado”.

Em 2018, entrou em vigor a Base nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que define um conjunto de normas e aprendizagens que todo aluno da educação básica deve desenvolver. Por meio da BNCC o inglês passa a ser componente curricular obrigatório no ensino fundamental da educação básica, o que traz ânimo à profissão e ao profissional professor de Inglês no Brasil, uma vez que, ao longo da história, o status desse componente curricular oscila no que diz respeito a sua obrigatoriedade na formação escolar. Por outro lado, o documento desconsidera, por meio de padronização, a diversidade educacional brasileira.

Em dezembro de 2019, a Resolução CN/CP n. 2 de 2015, que ainda estava em fase de implementação, foi revogada. Buscando a padronização para todo o território nacional, também nas universidades, a Resolução CN/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, passou a definir as diretrizes para a formação inicial de professores. Por meio dessa resolução, foi instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a BNC-Formação. Em consonância com a BNCC, a BNC-Formação estabelece 10 competências gerais e 12 específicas para os docentes (professores formadores), sendo as específicas organizadas em três dimensões: a do conhecimento profissional, a da prática profissional e a do engajamento profissional, com habilidades detalhadas para cada uma delas, de modo a levar os licenciandos ao desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC.

A carga horária dos cursos de licenciatura continua a ser de 3200 horas, carga horária que ficou distribuída em três grandes grupos, conforme Art.º 11, p. 6:

Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

O que se observa nessa distribuição é que quase toda a carga horária é voltada para a BNCC (Grupos II e III), restando apenas 800 horas para a teoria, para a base formadora do professor as quais, também, devem estar alinhadas à BNCC. Essa estrutura propicia a instrumentalização da formação, a tecnização do ensino em todas as suas esferas, ocasionando um retrocesso da educação no que diz respeito à valorização profissional do professor. O caráter tecnicista da Resolução n. 2 de 2019 tem sido alvo de muitas críticas. Inclusive, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) publicou nota pública de repúdio ao documento que desvaloriza o trabalho docente como profissão (Taffarel, 2019).

Como pode ser visto, ao longo do tempo, muitas mudanças ocorreram desde que a formação de professores passou a ser regulamentada por meio de leis educacionais e políticas públicas. Tais mudanças nem sempre estão adequadas à realidade, mas na letra da lei é possível verificar a atenção dada à formação do professor, a princípio como técnico do ensino e depois como um profissional crítico-reflexivo, a princípio por meio de propostas que os mantêm distantes de seu contexto de formação e depois por meio da criação de programas que os aproximam da prática docente, como o Pibid.

É possível perceber a sucessão de mudanças das políticas educacionais sobre o ensino das línguas estrangeiras em relação à sua obrigatoriedade no ensino. Finalmente, vemos

o ensino de inglês voltar a ser obrigatório, o que não ocorria desde a Reforma Capanema de 1942.

De modo geral, as mudanças ocorridas (com ressalvas à Resolução n. 2 de 2015), principalmente por meio do que se propõe na Resolução n. 2 de 2019, que estabelecem uma base comum de formação inicial de professores, nos levam a concordar com Vieira e Marques (2002) ao afirmarem que as reformas educacionais “desempoderam” os professores e os tratam como consumidores de novas abordagens pedagógicas.

A LDB 9394/1996 ainda é a lei que regulamenta o ensino público e privado no Brasil e, conforme essa lei, o ensino superior tem como uma de suas finalidades a formação de “diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (Lei n. 9394, 1996, p. 14). No que diz respeito ao professor de Inglês, as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras, dispõem que esse professor domine o idioma que ensina, seja profissional atualizado, domine métodos e técnicas de ensino, seja profissional reflexivo, pesquisador, tome em consideração as questões culturais, saiba lidar com a diversidade, tenha conhecimento de gestão, do uso da tecnologia e seja apto para atender crianças, jovens e adultos e que consiga articular a tríade ensino, pesquisa e extensão.

Embora esse perfil não esteja configurado na Resolução N. 2 de 2019, nos pautaremos nele por acreditarmos que somente por meio da reflexão crítica e da valorização profissional o professor pode lidar com os desafios propostos pela educação brasileira. Por outro lado, reconhecemos a dificuldade das IES no que diz respeito à sua implementação, conforme aponta Pimentel (2016). A conclusão de Pimentel (2016) se deu após análise do currículo de sete universidades que ofertam o curso de licenciatura dupla em Letras, criadas por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), implantado no governo de Luís Inácio Lula da Silva, com o objetivo de ampliar a oferta de vagas no ensino superior. No caso específico da formação do professor de inglês, as licenciaturas encontraram dificuldades para “qualificar o professor para atuar proficientemente na Educação Básica” (Pimentel,

2016, p. 10). Uma dessas universidades objeto de estudo de Pimentel (2016) é a Ufopa, instituição formadora dos professores em início de carreira participantes de nosso estudo.

1.4.3. A formação de professores de Inglês na Ufopa

A Ufopa foi criada por meio da Lei 12.085, no dia 05 de novembro de 2009, por desmembramento da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Unidade Descentralizada da Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra), com o objetivo de ampliar a oferta de vagas no ensino superior. Sendo a única universidade federal pública do oeste do Pará e, também, a única a ofertar o curso de Letras na modalidade presencial na região, cabe à Ufopa a responsabilidade pela formação inicial dos professores de Inglês dessa localidade (Tanaka et al., 2018), para atuarem tanto na esfera pública quanto na privada.

O ingresso de alunos na Ufopa é realizado através do Processo Seletivo Regular (PSR), do Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) e do Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ). De acordo com o número de vagas nos processos seletivos, os alunos aprovados são alocados nos cursos para os quais concorrem. O curso de Letras Português e Inglês, que integra o quadro de cursos do Instituto de Ciências da Educação da Ufopa (Iced) tem ofertado 50 vagas a cada ano.

Conforme a atualização ocorrida em 01 de agosto de 2014¹¹, o Projeto político pedagógico do curso (PPC) de Letras: Português e Inglês da Ufopa foi pensado para formar tanto professores de Português quanto professores de Inglês e, no que diz respeito ao perfil de seus egressos, no item 2.5 PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO, tendo por base as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (Resolução CNE/CES n. 18, de 13 de março de 2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior (Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002), dispõe que

¹¹ PPC sob a qual os professores de inglês em início de carreira foram formados. Houve uma atualização nesse PPC em 2021, tendo como base a Resolução número 2, de 20 de dezembro de 2019. Por ser uma atualização recente, ainda não há professores de inglês formados a partir dessa nova proposta.

o licenciado no Curso de Licenciatura Integrada em Letras: Português - Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará é profissional atuante no ensino com postura ética, autonomia intelectual, responsabilidade social, formulando e implementando métodos e técnicas pedagógicas que possibilitem a adequação dos conteúdos para os diferentes níveis de ensino, com capacidade de refletir e analisar criticamente as diferentes teorias que fundamentam a investigação sobre língua e literatura e com capacidade de promover integração entre teoria e prática, bem como apresenta consciência do seu papel de formador, entendendo sua função pedagógica como demonstração de competência técnica e como ação na prática do exercício constante da educação para cidadania (Universidade Federal do Oeste do Pará [UFOPA], 2014, p. 9).

Não há no currículo nenhuma referência quanto ao perfil de entrada do aluno no curso e, portanto, a universidade recebe alunos “sem conhecimento sólido da língua [inglesa]” (Pimentel, 2016, p. 21). Da mesma forma, não há referência a um perfil específico de saída para o professor de Inglês. Podemos, portanto, em termos linguísticos, nos referir à ementa do nível mais alto a ser cursado pelo licenciando, que corresponde ao componente curricular Comunicação em Língua Inglesa IV, cursado em 120 h. A Ementa deste componente curricular prevê o “Desenvolvimento, em nível pré-avançado, das habilidades de compreensão e produção oral e escrita. Leitura crítica a partir de enunciados de caráter verbal, não-verbal e sincréticos através de textos midiáticos e didáticos” (UFOPA, 2014, p. 38).

O professor formado em Letras pela Ufopa devia desenvolver as seguintes habilidades e competências:

- a. compreender a linguagem dentro das especificidades culturais, étnicas, históricas, econômicas e sociais da região amazônica;
- b. refletir sobre os fatos linguísticos da língua portuguesa, a partir de sua análise e descrição;

- c. ter domínio e visão crítica das perspectivas teóricas adotadas na abordagem de estudos de línguas e literaturas;
- d. perceber diferentes contextos interculturais e implicações nos estudos linguísticos e literários;
- e. perceber a literatura como forma de conhecimento e de reconhecimento das diversas realidades culturais;
- f. ter domínio do uso da língua inglesa, nas suas modalidades oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- g. elaborar, executar e avaliar planos de ensino e material didático;
- h. realizar pesquisas que subsidiem formulação de ações pedagógicas para aprimoramento de técnicas didáticas e metodológicas;
- i. formular relatórios sobre matéria de ensino de línguas e literaturas (UFOPA, 2014, p. 9).

Para que o licenciando desenvolva tais competências e habilidades, a organização didática do currículo foi estruturada em quatro etapas. A primeira corresponde a 400 horas de Formação Interdisciplinar I; a segunda a 400 horas de Formação Interdisciplinar II; a terceira compreende 600 horas de disciplinas do Núcleo Comum; e a quarta corresponde ao Núcleo Específico, com 1700 horas para a habilitação em Língua Portuguesa e 1775 horas para a habilitação em Língua Inglesa. Todos os alunos matriculados, obrigatoriamente, cumpriam as três primeiras etapas juntos. Após essas etapas, que eram cursadas em dois anos letivos, optavam por habilitarem-se em Língua Portuguesa ou em Língua Inglesa. Qualquer uma das opções requeria que os alunos estudassem por mais dois anos, totalizando 4 anos de curso. A maioria dos alunos tem optado por estudar a Língua Portuguesa. Desse modo, as turmas de Inglês vêm sendo compostas, via de regra, por menos de 20 alunos, desde a primeira oferta do curso.

Até o momento nos referimos à licenciatura integrada em Letras: Português-Inglês da Ufopa, que estabelece diretrizes comuns a todos os alunos do curso. A partir do Núcleo Específico, o curso é referido como licenciatura em Letras-Inglês, nomenclatura

que adotaremos a partir de agora, quando passamos a tratar apenas do núcleo específico de formação de professores de Inglês da Ufopa. É importante esclarecer que o currículo atualizado em 2014 não dispunha de uma seção que tratasse de competências e habilidades específicas para professores de Inglês, mas apenas dos componentes curriculares pensados para o alcance do perfil do professor de Inglês que a Ufopa pretendia formar, tendo como referência as competências e habilidades descritas acima. Também esclarecemos que não temos a intenção de explorar o que é ensinado em cada um desses componentes, mas descrever, ainda que sucintamente, o currículo de formação inicial dos professores em início de carreira, participantes deste estudo, com atenção especial ao tempo destinado a atividades de prática docente em contexto real de ensino, no qual o professor de Inglês exerce sua profissão. O ementário de cada um dos componentes curriculares listados abaixo, conforme disposto em (UFOPA, 2014, pp. 35-46) pode ser verificado no Apêndice 2, deste estudo.

Os componentes curriculares do Núcleo Específico de Inglês eram: Comunicação em Língua Inglesa I; Culturas Anglófonas; Fonética e Fonologia da Língua Inglesa; Estrutura da Língua Inglesa I; Comunicação em Língua Inglesa II; Literatura Anglófona I; Estrutura da Língua Inglesa II; Teorias de Aquisição/Aprendizagem de Língua Estrangeira; Comunicação em Língua Inglesa III; Literatura Anglófona II; Literatura Anglófona III; Estágio Supervisionado em Inglês I; Estágio Supervisionado em Inglês II; Trabalho de Conclusão de Curso I; Comunicação em Língua Inglesa IV; Literatura Anglófona IV; Estágio Supervisionado em Inglês I; Estágio Supervisionado em Inglês II; Estágio Supervisionado em Inglês III; Estágio Supervisionado em Inglês IV e Trabalho de Conclusão de Curso II (UFOPA, 2014).

Além dos componentes curriculares, conforme UFOPA (2014), os alunos deviam cumprir 200 horas de Atividades Acadêmicas Curriculares Complementares (AACCs), as quais

correspondem ao engajamento do aluno como bolsista em projetos de pesquisa, de iniciação à docência e de extensão, bem como monitor de ensino. Ainda, todas as experiências formativas do aluno que se realizam externamente à

iniciativa institucional são computadas a fim da integralização das horas das atividades complementares, como eventos científico-culturais, com ou sem apresentação de trabalhos, ministrante ou ouvinte em: oficinas, minicursos, congressos, simpósios, seminários, palestras, conferências, jornadas acadêmicas, feiras culturais, visitas a museus e exposições (participação e eventos, projetos, pesquisa e outras atividades do meio acadêmico aprovadas pelo Núcleo Docente Estruturante do Curso)¹². (p. 13)

Para integralizar o curso, os acadêmicos precisavam entregar um relatório com documentos comprobatórios de cumprimento das AACCs.

No currículo do curso de Letras-Inglês da Ufopa atualizado em 2014, é possível perceber a ausência de componentes curriculares voltados a temáticas importantes para a formação do professor de inglês, tais como o ensino de inglês para crianças e o uso das tecnologias na aula de inglês (só há referência ao uso da tecnologia na formação interdisciplinar).

Também podemos observar que não há um componente curricular específico sobre os métodos de ensino da língua inglesa. O estudo dos métodos, estratégias e técnicas de ensino encontram-se previstos nas ementas, as quais propõem discussões, reflexões e elaborações de estratégias de ensino para a educação básica e, também, nas Bibliografias da maioria dos componentes curriculares, descritas nos PPC de Licenciatura Integrada em Letras: Português e Inglês/2014.

A exemplo do que falamos, trazemos a ementa do componente Literatura Anglófona III:

EMENTA: Dar uma visão panorâmica da literatura americana desde o período Colonial até o período Revolucionário, focalizando os principais fatos históricos, -sociais e políticos. Analisar os escritores e suas principais obras (poemas e contos). Capacitar o aluno para ler e discutir narrativas literárias decompondo-

¹² O Núcleo Docente Estruturante (NDE) corresponde ao grupo de professores responsáveis pela formulação do Projeto Pedagógico do Curso - PPC, sua implementação e desenvolvimento (Ufopa, 2014, p. 46).

as em seus elementos constitutivos e redigir texto analítico-interpretativo focalizando a estrutura de uma narrativa literária. Reflexões sobre o de ensino de literatura na Educação Básica (p. 41).

Assim, a referência bibliográfica indicada no PPC 2014 para que o professor trabalhe o componente curricular Literatura Anglófona III inclui, também, autores que discutem o ensino da literatura na escola, como por exemplo: “LAZAR, Gillian. **Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008” (p.42).

Da mesma forma, não há um caminho específico a ser seguido pelo professor formador no que diz respeito ao modo como aborda os métodos de ensino de línguas em suas aulas, e sim diretrizes acerca do perfil profissional pretendido pela Ufopa, cabendo ao professor formador pensar, individual e/ou coletivamente, meios para alcançá-lo. Não temos, portanto, conhecimento quanto ao modo como cada docente trabalha ou explora as questões metodológicas em sua sala de aula. Seria necessário a realização de um estudo considerando, por exemplo, os depoimentos e os planos de ensino de cada docente que, fazendo uso de sua autonomia, pensa os caminhos para ministrar o seu componente curricular. Uma vez que atuamos no curso, exemplificamos, aqui, o trabalho realizado acerca de métodos de ensino de línguas, a partir de uma de nossas aulas mais recentes, ministrando o componente Estrutura da Língua Inglesa I.

No Componente Estrutura da Língua Inglesa I, ao abordarmos o assunto Classe de Palavras, refletimos com os licenciandos sobre como trabalhar algumas delas no Ensino fundamental na escola da educação básica. Em seguida, os licenciandos escolheram uma classe de palavras sobre a qual precisariam desenvolver uma atividade. Após escolherem com o que gostariam de trabalhar, os licenciandos tiveram um tempo para, em grupos, pensarem em atividades que pudessem ser realizadas no ensino fundamental II. Uma das escolhas dos licenciandos foi “Verbos” e a atividade proposta por eles para ensinar Verbos remeteu ao Resposta Física Total, o que nos proporcionou o momento adequado para falarmos sobre o método, ainda que de forma sintetizada. De todo modo, a nosso ver, trabalhar os métodos de ensino de língua inglesa em um

componente curricular específico ajudaria o licenciando a consolidar o conhecimento sobre metodologia do ensino da língua inglesa construído durante o curso.

Outro aspecto que percebemos no PPC do curso de licenciatura em Letras-Inglês é que havia pouco tempo dedicado à prática docente nos estágios. O estágio supervisionado do curso de Letras-Inglês da Ufopa representava o único momento em que, oficialmente, os licenciandos do curso de Letras tinham a oportunidade de praticar a docência na educação básica, sob a supervisão de um professor da rede pública e/ou privada de ensino¹³. Conforme descrito no PPC, por meio do Estágio curricular supervisionado, a Ufopa

pretende estreitar a relação Universidade-Escola por reconhecer o ambiente escolar como o lugar apropriado para a formação do aluno. Neste sentido, objetiva-se erigir o componente Estágio Supervisionado de modo que assegure a inserção dos alunos do curso logo após as disciplinas que lhe fundamentem a observação e a regência de temas relativos ao ensino de línguas e literaturas (UFOPA, 2014, p. 46).

O estágio supervisionado do curso de Letras-Inglês estava organizado da seguinte forma:

¹³ Considerando o quantitativo de escolas públicas e particulares da região, mais de 90 por cento dos estágios é realizado em contexto público de ensino.

Tabela 1 - O Estágio Curricular Supervisionado na Ufopa

Estágios no sétimo período	Ementas
Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I - Carga horária: 100 h (6° ao 9° ano do ensino fundamental, da educação básica)	“Observação em escolas e turmas das séries do Ensino Fundamental II. Estudo e análise crítica do projeto pedagógico da escola e do plano de ensino de língua inglesa e literaturas anglófonas. Elaboração de relatório” (p. 43).
Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II- Carga horária: 100 h (1°, 2° e 3° ano do ensino médio, da educação básica)	“Observação em escolas e turmas das séries do Ensino Médio. Estudo e análise crítica do projeto pedagógico da escola e do plano de ensino de língua inglesa e literaturas anglófonas. Elaboração de relatório” (p. 44).
Oitavo período	Ementas
Estágio Supervisionado em Língua Inglesa III- Carga horária: 100 h (6° ao 9° ano do ensino fundamental, da educação básica)	“Execução supervisionada de projeto integrado de ensino de língua inglesa e literaturas anglófonas em turmas de Ensino Fundamental II de escola pública ou privada. Avaliação do processo de execução do projeto e de seus resultados. Elaboração de relatório” (p. 44).
Estágio Supervisionado em Língua Inglesa IV- Carga horária: 100 h (1, 2° e 3° ano do ensino médio, da educação básica)	“Execução supervisionada de projeto integrado de ensino de língua inglesa e literaturas anglófonas em turmas de Ensino Médio de escola pública ou privada. Avaliação do processo de execução do projeto e de seus resultados. Elaboração de relatório” (p. 45).

A carga horária do Estágio Supervisionado curricular era de 400 horas, distribuídas entre teoria e prática¹⁴. Das 100 horas destinadas a cada estágio, 40 eram teóricas, destinadas à orientação em sala de aula, restando 60 para a realização de atividades em campo. No total, os alunos do curso de Letras- Inglês cumpriam uma carga horária de 3375 horas letivas, distribuídas entre 41 componentes curriculares, sendo 25 do Núcleo Comum e 19 do Núcleo Específico, mais as horas de AACCs. Dessas 3375, considerando todos os estágios, somente 240 horas, formalmente, eram destinadas a atividades práticas no contexto real de ensino.

No âmbito geral, entendemos que o perfil do professor de inglês descrito no currículo da Ufopa pressupunha a formação de um profissional reflexivo, capaz de interligar pesquisa, ensino e aprendizagem durante a construção de sua carreira profissional. Percebemos, também, que o espaço para que essa reflexão ocorresse a partir do contexto real de prática era bastante reduzido. Na verdade, obrigatoriamente, ocorria apenas no estágio curricular, quando o discente ia ao campo observar e pôr em prática a teoria estudada na universidade. Contudo, é importante lembrar que o docente pode levar seus licenciandos a realizarem atividades nas escolas por meio de outras componentes curriculares. De todo modo, a dicotomia teoria e prática, já apontada por Araújo (2016), Barcelos (2013), Gimenez (2005) e Volpi (2008), também se evidencia no currículo escrito da Ufopa.

Podemos, portanto, afirmar que a formação de professores de inglês na Ufopa, conforme proposta pelo PPC atualizado em 2014, ocorria nas salas de aula da academia, distante da profissão, distante do contexto real de ensino, o que constitui, como afirmam Walsh e Mann (2015), um dos principais problemas da formação de professores.

Para além dos componentes curriculares descritos no PPC, os licenciandos do curso de Letras-Inglês da Ufopa tiveram a oportunidade de participar de projetos de extensão, sendo o Programa Nacional de Bolsas de Iniciação à Docência, o Pibid, o que levou maior

¹⁴ A carga horária de 400 horas para os estágios supervisionados foi mantida pela Resolução n.2 de 2019.

número desses licenciandos a antecipar o contato com a docência, oficialmente previsto apenas nos estágios.

1.4.4. O Programa Nacional de Bolsas de Iniciação à Docência

Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Pibid, lançado em 2007, é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores, do Ministério da Educação (MEC) que, em linhas gerais, "visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas" (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES], 2018) a partir dos seguintes objetivos:

- a. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- b. contribuir para a valorização do magistério;
- c. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- d. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- e. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- f. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2018).

A cada edital de chamada pública do Pibid, as IES apresentam suas propostas de projetos, nas quais são especificados os subprojetos de iniciação à docência, específicos de cada licenciatura da instituição, em consonância com as normas estabelecidas no edital.

As IES que têm seus projetos aprovados recebem uma cota de bolsas por licenciatura contemplada e capital de custeio para implementação das atividades planejadas. A Capes concede quatro modalidades de bolsas para o projeto institucional:

- a. Iniciação à docência – para discentes de licenciatura dos cursos abrangidos pelo subprojeto.
- b. Professor supervisor – para professores de escolas públicas de educação básica que acompanham, no mínimo, oito e, no máximo, dez discentes.
- c. Coordenador de área – para docentes da licenciatura que coordenam os subprojetos.
- d. Coordenação institucional – para o docente da licenciatura que coordena o projeto institucional de iniciação à docência na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional (CAPES, 2018).

Cada licenciatura contemplada tem autonomia para desenvolver seu subprojeto, dentro das bases estabelecidas no edital da Capes. Na seção seguinte, trataremos do Pibid desenvolvido na Ufopa no âmbito do curso de licenciatura em Letras-Inglês dessa universidade.

1.4.5. O Programa Nacional de Bolsas de Iniciação à Docência na Ufopa

Em 2014, a Ufopa, fazendo uso de sua autonomia, estruturou o currículo do curso de Letras Português e Inglês conforme as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura em Letras (Parecer CNE/CES n. 492, 2001), que dispõem que os cursos devem se estruturar de forma flexível, ficando a cargo das IES definir o perfil, a carga horária e as atividades curriculares básicas, complementares e de estágio do profissional em formação, dentro das bases estabelecidas, "considerando as necessidades e as características culturais e políticas globais, assim como referências regionais" (Araújo,

2016, p. 42), integrando e articulando "o ensino, a pesquisa e a extensão, na tentativa de garantir, ao futuro profissional de Letras, uma formação de base comum, reflexiva e autônoma" (Araújo, 2016, p. 42).

A concepção de currículo sob a qual o curso de licenciatura em Letras-Inglês da Ufopa se organizava, portanto, é aquela disposta no Parecer CNE/CES n. 492 (2001), o qual define o currículo de formação profissional como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso. Essa definição introduz o conceito de atividade acadêmica curricular – aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias à sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais.

Esse currículo, conforme verificado em Lopes (2005), é, nomeadamente, o currículo formal da instituição, o qual é "legitimado pelos poderes existentes e corresponde a um sistema geral de conceitos e valores definidos como válidos para todos, independentemente de outras variáveis" (p. 269). Para além desse currículo, Lopes (2005) também aponta para o conceito de "currículo informal", ou "reflexivo", o qual corresponde a "um plano organizado que inclui conteúdos, métodos e meios e diz respeito ao que realmente se faz, independentemente, ou para além, do formalmente previsto" (p. 269).

Mesmo não estando previsto no currículo formal da Ufopa, por meio do Pibid, têm sido realizadas diversas atividades pedagógicas que contribuem para a formação do futuro professor. Conforme afirma Aguiar (2017), em 2011, mediante o Edital n. 1/2011 para instituições públicas em geral, a Ufopa teve sua primeira participação no Pibid, com o projeto institucional intitulado "Educação para integração da Amazônia" (Britto, 2011).

De acordo com Hitotuzi (2016), este "projeto incorpora 10 subprojetos, que incluem todos os cursos de formação inicial de professores oferecidos pela universidade" (p. 6, tradução nossa). Um dos cursos contemplados no Edital n. 1/2011 foi o de Licenciatura em Letras-Português. Em agosto do ano seguinte, na oportunidade do Edital Capes n.º

11/2012, o curso de Licenciatura em Letras: Português e Inglês passou a ser beneficiado pelo programa, surgindo assim o Pibid-Inglês na Ufopa¹⁵, sob a coordenação de Nilton Varela Hitotuzi, professor do curso de Letras-Inglês da instituição.

Em sua primeira edição em agosto de 2012, foi estabelecido o objetivo geral do Pibid-Inglês¹⁶, a saber:

contribuir para a formação continuada dos supervisores nele envolvidos e, sobretudo, a qualificação em alto nível de novas gerações de professores de Inglês a fim de torná-los parceiros da UFOPA em sua missão basilar de fomentar o desenvolvimento científico, econômico e social na região do Oeste do Pará e, conseqüentemente, participantes do processo de integração da Amazônia ao eixo de desenvolvimento do país (Hitotuzi, 2012, p. 2).

Em relação aos objetivos específicos, a proposta visava:

(a) oportunizar aos licenciandos a vivência no ambiente escolar a partir da perspectiva do educador a fim de levá-los a familiarizar-se com a complexidade da prática docente; (b) iniciá-los no exercício reflexivo a partir da articulação entre as teorias de que se apropriam na academia com a realidade da sala de aula de Língua Estrangeira na escola pública; (c) levá-los a adquirir experiência do fazer pedagógico pela elaboração de atividades e estratégias de ensino, sob a orientação dos professores responsáveis pela supervisão de seus trabalhos nas escolas anfitriãs; (d) possibilitar que contribuam para o desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da aprendizagem de Inglês em escolas da rede pública de ensino do município de Santarém; (e) encorajá-los a propor soluções para dificuldades encontradas no contexto da sala de aula, ou no ambiente escolar, de modo geral, na expectativa de despertar seu

¹⁵ Por ser um programa institucional de bolsas de iniciação à docência, nem todos os licenciandos do curso de Letras-Inglês da Ufopa participam do subprojeto Pibid-Inglês. Os alunos que se candidatam às bolsas são selecionados mediante critérios estabelecidos pela coordenação do subprojeto.

¹⁶ A expressão Pibid-Inglês é usada, neste trabalho, em referência ao subprojeto Pibid titulado Contribuições para a formação de novos professores de inglês na Região Oeste do Pará (Hitotuzi, 2012), vinculado ao projeto institucional intitulado Educação para a integração da Amazônia (Britto, 2011).

interesse pela investigação científica; e (f) oferecer a eles um leque de possibilidades de linhas de investigação, visando à produção de seus trabalhos de conclusão de curso (Hitotuzi, 2012, p. 2).

Os microprojetos de intervenção descritos no subprojeto Pibid-inglês são:

Filmes na sala de aula de ILE [Inglês como língua estrangeira]; A aprendizagem de ILE no manto do perito; O ensino de inglês por meio de documentários; Inglês através de música; Histórias em quadrinhos na sala de aula de inglês como língua estrangeira; O uso de maquetes na sala de aula de inglês como língua estrangeira; Um olhar interdisciplinar no ensino de inglês em uma turma do sexto ano do ensino fundamental da rede pública; e o Teatro Shakesperiano no Ensino de Inglês na Escola Pública (Aguiar, 2017, pp. 51-52, itálicos no original, tradução nossa).

Outros projetos constam nos relatórios do Pibid-inglês da Ufopa (Pimentel & Hitotuzi, 2016, 2018), tais como o *English for Kids*; o Inglês através de teatro; o Inglês através de cenas de filmes; e o Descomplicando as provas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)¹⁷. Os projetos do(s) quais cada professor iniciante participou estão apresentados no Tabela 4.

Além da elaboração e da aplicação dos microprojetos, o Pibid-inglês promoveu outras ações. Destacamos aqui aquelas que ocorreram durante o período em que os professores de inglês em início de carreira que contribuíram com o nosso estudo (PROF_INICs) atuaram no Pibid-inglês, conforme descritas nos relatórios do Pibid-Inglês referentes ao ano de 2016 (Pimentel & Hitotuzi, 2016) e 2017 (Pimentel & Hitotuzi, 2018):

- O Colóquio de Professores de Inglês da Região Oeste do Pará (II CPROP), que buscou reunir professores de língua estrangeira da educação básica para compartilhar experiências e teorias voltadas à práxis docente;

¹⁷ Dados retirados dos relatórios de atividades do Pibid-Inglês referentes aos anos de 2016 e 2018.

- O Acampamento de imersão em língua inglesa, realizado com o objetivo de contribuir para a melhoria da fluência dos licenciandos e dos professores em serviço que participaram do evento;

- O Festival de música da escola estadual de Santarém, que teve o objetivo de motivar os estudantes da rede pública a estudar línguas estrangeiras por meio da música e, também, promover a interação entre a universidade, a escola e a comunidade santarena;

- A exposição cultural denominada *Usando o manto do perito-exibição*, cujo objetivo foi integrar a aprendizagem de várias disciplinas à aprendizagem de inglês, além de viabilizar aos estudantes a oportunidade do uso escrito e reflexivo da língua;

- O Sarau literário, que buscou motivar os estudantes da educação básica à leitura de obras escritas em inglês. Por meio da leitura, a ação tencionou levar os estudantes a familiarizarem-se com elementos de outras culturas, ampliando sua visão de mundo;

- Encontros acadêmicos de nível nacional. A participação em eventos acadêmicos era incentivada com o objetivo de motivar os pibidianos a produção trabalhos científicos e, também, à prática de apresentação de trabalhos acadêmicos. Os Encontros também visavam o desenvolvimento de habilidades de escrita em língua portuguesa e interação dos participantes com acadêmicos de outras IES.

Os pibidianos do Pibid-inglês também participaram, semanalmente, de reuniões para planejar e avaliar atividades realizadas nas escolas parceiras, nas escolas onde os microprojetos eram desenvolvidos (Pimentel & Hitotuzi, 2016, 2018). Ao falar de sua experiência no Pibid-inglês, Baía (2022), nos informa que sua agenda semanal no subprojeto compreendia duas horas de estudo individual, três horas em sala de aula com o professor supervisor e três horas de reuniões de planejamento com a equipe do microprojeto no qual atuava.

O Pibid-inglês fundamenta-se na aprendizagem experiencial, proposta por John Dewey (Aguilar, 2017). Para Dewey (2015), como já mencionado na seção 1.2.2, a experiência é essencial para o aprendizado, por ser por meio dela que o aprendente é

confrontado por situações reais do ambiente escolar. É importante destacar que, para o autor, essa experiência não deve ser vivida de forma ordinária. Ao contrário, deve ser consciente e intelectualizada, visto que os sujeitos nelas envolvidos aprendem em decorrência das reflexões sobre suas próprias experiências. A partir dessa concepção de aprendizagem, os pibidianos viveram uma experiência profissional no contexto da profissão.

O subprojeto Pibid-inglês também era norteado pela perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky (ver Hitotuzi, 2020; Oliveira & Silva, 2015; Viana & Vale, 2016). Nessa linha, os conceitos de colaboração, interação, mediação, *Scaffolding* e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) permearam o projeto. Na perspectiva sociocultural (Vygotsky, 2008), o desenvolvimento cognitivo resulta da interação que se dá por meio do trabalho colaborativo. A ZDP corresponde ao espaço que existe entre o nível de desenvolvimento real do aluno (que diz respeito ao que ele consegue fazer sozinho) e o seu desenvolvimento potencial. Nesse espaço, a interação e a figura do par mais experiente é essencial, pois esse par exerce a função de mediar, de dar o suporte ou apoio temporário (*Scaffolding*) ao aprendiz, até que ele possa realizar suas tarefas sozinho (Vygotsky, 2008).

A partir desses pressupostos, as experiências vividas pelos pibidianos no Pibid-inglês ocorreram por meio de projetos menores conduzidos por pequenos grupos acompanhados de seus professores supervisores na escola pública, contexto no qual é comum encontrarmos alunos desmotivados a aprender o idioma. Como sinalizado por Coelho (2005) e Costa_Junior (2017), o ensino de inglês com o foco no ensino de gramática contribui para essa desmotivação. Vislumbrando contribuir para que os alunos se sentissem mais motivados a aprender o idioma, o Pibid-inglês envolveu os licenciandos do curso de Letras-Inglês em uma experiência na escola pública, por meio dos microprojetos de intervenção que visavam levar formas diferentes de trabalhar o ensino de inglês na escola.

Para a realização do trabalho, não havia uma determinação, por parte da coordenação do Pibid-inglês, sobre que métodos os pibidianos deveriam usar em suas

aulas. As equipes pensavam e discutiam os microprojetos com seus professores supervisores e decidiam como trabalhar considerando as necessidades das turmas de alunos com as quais trabalhavam.

O projeto voltado para o ENEM, como visava desenvolver nos alunos a habilidade de compreensão de leitura, levando-os a ler e compreender textos em língua inglesa, era desenvolvido a partir dos pressupostos do Inglês para fins específicos (Oliveira et al., 2016). O microprojeto *English for Kids*, trabalhava com a ecleticidade de métodos, (Larsen Freeman, 2003). A equipe visava verificar se o ensino da língua inglesa por meio da variação de métodos despertaria em crianças do quinto ano o interesse pela língua inglesa, para que iniciassem o ensino fundamental II motivadas a estudar o idioma. A equipe que trabalhou com filmes também não usou um método específico para a realização do trabalho¹⁸. Como participante do Pibid-inglês, no entanto, foi possível observar o uso recorrente do Ensino baseado em tarefas, do Resposta física total (Asher, 2012) e do Manto do perito (Aitken, 2013; Edmiston, 2007) pelas equipes que atuavam nos microprojetos.

Na leitura de Willis (2012), evidencia-se que quando um professor usa o método de ensino por meio de tarefas, pressupõe-se que ele envolva seus alunos em um ambiente de aprendizagem comunicativo e colaborativo enquanto desenvolvem uma tarefa que lhes foi proposta pelo professor.

A tarefa deve ser autêntica e promover a comunicação na língua alvo. O professor pode pedir aos alunos para programarem uma festa de final de semestre, um café regional típico da região norte do Brasil ou para fazerem um vídeo no Youtube sobre a escola, por exemplo. Para realizar a atividade solicitada pelo professor, os alunos, em pares ou em pequenos grupos, precisam seguir um caminho que, embora possa variar, geralmente é composto por três etapas: a pré-tarefa, o ciclo da tarefa e a fase pós-tarefa.

¹⁸ Informação da autora obtida por meio dos microprojetos que constam em seu acervo pessoal.

Na fase denominada **pré-tarefa**, o professor apresenta e orienta os alunos acerca da atividade a ser realizada, por meio de instruções claras ou exemplos do que deve ser feito. Após estarem cientes do que devem fazer, os alunos planejam a execução da tarefa. A fase entendida como **o ciclo da tarefa** é subdividida em três momentos: a tarefa, o planejamento e o relatório (a socialização dos achados durante a realização da tarefa). Durante a realização da tarefa, que é o momento mais importante do ciclo, o foco deve ser no sentido e não na forma da língua. Desse modo, os alunos devem fazer uso dos recursos linguísticos que conhecem livremente. O professor pode dar suporte em relação ao que os alunos querem dizer, mas deve se abster de fazer correções gramaticais. Ao concluírem a tarefa, os alunos devem planejar a apresentação dos resultados de seu trabalho. Para finalizar o ciclo, é feita a socialização dos resultados alcançados com o professor e colegas de turma. Concluída essa etapa, inicia-se a fase final, denominada **pós-tarefa** (foco na língua). Essa fase é dividida em duas partes: análise e prática. Na fase de análise, o professor apresenta os aspectos linguísticos que emergiram durante a aula. Finalmente, na fase da prática, os alunos têm a oportunidade de praticar a linguagem que, ao invés de ter sido diretamente apresentada pelo professor, surgiu a partir da tarefa realizada (Willis, 2012).

O Resposta física total é método de ensino de línguas desenvolvido por James Asher, professor de psicologia da Universidade Estadual San Jose, na Califórnia, cujo pressuposto teórico é que todas as línguas deveriam ser aprendidas da mesma forma que uma criança aprende a sua língua materna (Asher, 2012). Primeiro, a criança escuta; depois, quando estiver pronta, a criança fala (Asher, 2012). Nesse sentido, nos primeiros estágios do método, o professor deve enfatizar a habilidade auditiva dos estudantes, que começarão a falar naturalmente quando estiverem prontos para fazê-lo.

As aulas do método são organizadas em torno da gramática, principalmente, do verbo no modo imperativo, consistindo em comandos aos quais os estudantes devem responder fisicamente, antes de começarem a produzi-los oralmente. O diferencial do Resposta física total em relação a métodos de ensino de línguas de abordagem gramatical está no fato de que nele a gramática é aprendida de forma indutiva, por meio

da exposição compreensiva da linguagem falada e não da explicação explícita de regras da gramática. Asher (2012) acredita que uma forma de aprender línguas em que, inicialmente, os professores não exijam o desenvolvimento da habilidade da fala na língua alvo, reduz o estresse dos alunos e os leva ao desenvolvimento dessa habilidade mais facilmente, uma vez que, como defende, os aspectos afetivos influenciam na aprendizagem do aluno.

O Manto do perito, por sua vez, é uma abordagem de ensino de línguas criada por Dorothy Heathcote na década de 1980, que propôs o uso de drama para ensinar os conteúdos do currículo. Essa abordagem tem por base a criação de contextos fictícios nos quais os estudantes devem ser engajados em sala de aula, para que estudem e desenvolvam habilidades da língua alvo. Nesse contexto fictício, os estudantes atuam como peritos contratados por um cliente para a realização de uma tarefa. Para cumprir sua tarefa, os alunos agem como especialistas que indagam, pesquisam e trabalham em prol do cumprimento do contrato fictício estabelecido com o cliente. Sendo previamente planejada, a tarefa prevê a realização de atividades que levam os peritos a estudarem e a executarem atividades que os ajudam a aprender conteúdo e a desenvolver habilidades propostas no currículo (Aitken, 2013; Edmiston, 2007).

É importante ressaltar que não há no subprojeto nenhuma descrição de que os pibidianos tenham tido aulas sobre as teorias e métodos que sustentavam os microprojetos nos quais atuaram. Os pibidianos que estavam cursando a partir do sexto semestre do curso de Letras-Inglês já estavam estudando Teorias de Aquisição/Aprendizagem de Língua Estrangeira na universidade e, também, considerando o tempo que estavam na universidade, já tinham algum conhecimento sobre métodos de ensino de idiomas. Os pibidianos que estavam há menos tempo no curso de Letras- inglês iniciaram a construção do saber teórico-metodológico com seus professores supervisores, enquanto atuavam no Programa, uma vez que, conforme estrutura do PPC 2014, somente após o segundo ano de curso, os licenciandos ingressavam no núcleo específico de língua portuguesa ou de língua inglesa.

Tendo percorrido sobre o Pibid-inglês na Ufopa, passemos agora a subseção em que abordamos o Pibid nas pesquisas envolvendo professores de inglês em início de carreira.

1.4.6. As pesquisas sobre o Pibid e professores de inglês em início de carreira

Com o intuito de verificar o que tem sido publicado sobre o Pibid na área de Formação de professores de inglês, na Amazônia, fizemos buscas por trabalhos sobre esse tema em plataformas de pesquisa bem renomadas no Brasil, a saber: no Portal de periódicos da Capes¹⁹, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)²⁰ e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)²¹.

No Portal Periódicos da Capes, selecionamos apenas os trabalhos revisados por pares, considerando o período compreendido entre 2015 e 2020. Usando o descritor Pibid, encontramos 338 trabalhos, sendo 337 artigos e uma resenha. 191 desses trabalhos voltados para o Inglês, 30 para formação de professores e 4 sobre formação de professores em inglês. Usando o descritor Pibid-Inglês, 20 artigos foram destacados, sendo 2 deles voltados para formação de professores de língua inglesa. Em seguida, usamos o descritor egressos e encontramos 691 trabalhos, sendo 131 deles no Brasil. Finalmente, usamos os termos egressos inglês e três trabalhos foram encontrados, sendo o último publicado no ano de 2018.

No que diz respeito aos trabalhos em nível de pós-graduação, antes de procedermos nossa pesquisa, consideramos o levantamento realizado por Amaral (2017) e Aguiar (2017) em suas dissertações de Mestrado.

Ao iniciar sua busca, Amaral (2015) pesquisou o termo Pibid no BDTD, sem estipular um período específico para seu levantamento. Através da ferramenta de “Busca básica”, Amaral encontrou 110 registros, sendo 87 dissertações e 23 teses. Usando a ferramenta “Busca Avançada”, utilizou os termos Pibid e Professor iniciante. Sua busca obteve dois resultados. Finalmente, a autora usou os descritores Pibid e egressos, o que resultou em

¹⁹ <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

²⁰ <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

²¹ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

seis trabalhos, incluindo os dois anteriores. Dos trabalhos encontrados por Amaral, destacamos dois, o de Silva (2014) e o de Santana (2015), por tratarem da temática “alunos egressos”, “início de carreira” e, um deles, também da temática da “profissionalidade docente”. Ao completar seu levantamento, Amaral (2017) destaca que, na área de formação de professores de inglês, “nenhum trabalho em nível de Mestrado e Doutorado que se debruçasse a estudar egressos do Pibid foi encontrado” (p. 77).

Quanto ao trabalho de Aguiar (2017), um fator que despertou nossa atenção foi que o levantamento de trabalhos sobre o Pibid realizado pela autora, evidencia que os estudos sobre o Pibid, em nível de pós graduação, haviam sido realizados nas regiões Nordeste, Sudeste e, majoritariamente, na região Sul. Trabalhos que, conforme Aguiar (2017), revelam “a importância do Pibid como caminho para assegurar uma formação inicial mais qualificada” (p. 43). O que nos intrigou foi o fato de essa importância, até aquele momento, não ter se mostrar materializada na região Norte.

Desse modo, ao realizar busca no BDTD, procuramos observar se, no período compreendido entre 2015 e 2020, havia produções de dissertações e teses sobre o Pibid, na região Norte do Brasil. Usando a ferramenta “Busca Básica” e o descritor “Pibid”, encontramos 167 trabalhos, sendo três deles dissertações defendidas na Universidade Federal do Amazonas (Ufam), universidade centenária, ao Norte do país. Um desses trabalhos insere-se na área de formação de professores. Sua autora, Eloídes de Sousa Melo (2018), investigou o Pibid na formação inicial de professores do curso de licenciatura em Física da Universidade Federal do Oeste do Pará. A pesquisa foca o oeste paraense, recorte geográfico de nosso estudo, mas não trata da temática que investigamos.

Em seguida, usamos os descritores Profissionalidade docente. Foram encontrados 17 trabalhos, sendo 2 na Ufam e 1 no Instituto Federal do Amazonas (Ifam). Na Ufam, o trabalho de Sousa (2016) foi desenvolvido com egressos do curso de Licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química, do Instituto de Saúde e Biotecnologia do Médio Solimões (ISB/Ufam), em Coari-AM, e Lopes (2018) trabalhou com a docência em Serviço

Social em Boa Vista-RR. No Ifam, Silva (2019) realizou investigação com docentes do curso Técnico em Administração em Coari-AM.

Após leitura dos resumos desses trabalhos, usamos a ferramenta “Busca Avançada”, com o intuito de encontrar trabalhos que focassem, especificamente, o Pibid-Inglês. Foram encontrados 19 trabalhos, sendo 10 teses e 9 dissertações. Nenhum desses trabalhos no Norte do Brasil. Acrescentamos o descritor “egressos” e, em seguida, início de carreira, em ambos os casos fomos direcionados ao trabalho de mestrado de Amaral (2017), realizado na Universidade Estadual de Londrina (Uel). O trabalho de Amaral (2017) teve o objetivo de investigar a repercussão do Pibid-inglês na vida profissional de seus egressos da Universidade estadual de Londrina (Uel). A pesquisa foi realizada com dez professores de inglês, iniciantes, egressos do subprojeto Letras-Inglês, que terminaram a graduação na Uel, entre 2010 e 2015. O resultado de seu trabalho mostrou que

os participantes percebem a importância do Pibid, afirmando utilizar os conhecimentos desenvolvidos no programa em suas práticas atuais como professores. Além disso, sugerem que a relação com os professores coordenadores e supervisores é determinante para a forma como a experiência se configura. Com relação às características próprias do início de carreira, evidenciou-se que o “choque de realidade” (Veenman, 1984) foi sentido, por alguns participantes, ainda durante as experiências no programa, fazendo com que os egressos revissem suas concepções sobre o ensino e repercutindo em suas escolhas na carreira (p. 6).

Em seguida, no Catálogo de Dissertações da Capes, usamos o descritor Pibid. Foram encontrados 667 trabalhos. Refinamos a busca usando a área de concentração Formação de professores e encontramos 27 trabalhos, sendo 24 dissertações de Mestrado e 3 teses de Doutorado. Desses trabalhos, 21 foram realizados na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e 6 na Universidade Federal de Lavras (Ufla). Apenas um desses trabalhos é sobre o Pibid-inglês, o de Melo (2016), que está voltado para a formação inicial de professores de inglês; 7 trabalhos foram desenvolvidos com

egressos do Pibid de diferentes disciplinas: Ciências Biológicas, Física e Química, Pedagogia e Matemática, nenhum com Inglês.

Um desses trabalhos, o de Alves (2017), mesmo não sendo sobre o Pibid-Inglês, mereceu nossa atenção, por muito se aproximar de nossa proposta de estudo. A proposta de Alves (2017) teve como objetivo “compreender como professores iniciantes egressos do Pibid estão constituindo sua profissionalidade”. Os participantes da pesquisa foram sete professores iniciantes, egressos do Pibid de Pedagogia da UECE que atuam na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Os dados foram coletados por meio de grupo focal e de narrativas escritas. As categorias de análise temáticas foram pré-definidas, a saber: ser um professor iniciante; atuação profissional; a relação entre a experiência vivida no Pibid e a prática profissional; e as experiências significativas para a aprendizagem da docência. O resultado do trabalho mostrou que o início da carreira é uma fase marcada por enfrentamento de desafios, que se constitui em uma fase difícil mesmo para o professor que atuou no Pibid. Contudo, o fato de o Pibid ter oportunizado a aproximação dos pibidianos com o contexto escolar, proporcionado vivências significativas para o aprendizado profissional, tornou o Programa um diferencial na vida dos professores que participaram de seu estudo.

Seguindo nossa busca, pelo fato de a instituição em que trabalhamos ainda não ter programa de mestrado na área de Formação de professores, fizemos pesquisa na área de Educação e encontramos o trabalho de Aguiar (2017), já mencionado na introdução deste trabalho. Não há como deixar de observar que a proposta de Aguiar (2017) trata, especificamente, dos egressos do Pibid- Inglês da Ufopa, sendo, portanto, um trabalho realizado na universidade que é locus de nosso estudo, com egressos do mesmo (não com os mesmos) subprojeto Pibid-Inglês que investigamos. Esse trabalho, como mencionamos na Introdução do estudo, focou a vida pessoal do professor. Aqui, além da formação inicial, voltamos nosso olhar para o início de carreira dos participantes.

É importante registrar que em novembro de 2022, ao realizar nova consulta nas plataformas aqui indicadas, com os termos Pibid, inglês, egressos, iniciantes e início de carreira, não encontramos novos trabalhos com a temática específica investigada.

Não apenas pelo o que tratamos acerca do Pibid nas pesquisas envolvendo os professores de inglês em início de carreira, mas por tudo o que expomos nesta seção e, considerando que, além do currículo formal dos cursos de formação de professores, existe um currículo caracterizado por práticas não descritas no currículo escrito, é inegável a relevância de, ao tentarmos compreender o processo de construção da profissionalidade docente do professor de Inglês em início de carreira no oeste do Pará, levarmos em consideração a participação dos licenciandos do curso de Letras-Inglês no subprojeto Pibid-Inglês da Ufopa, uma vez que contribui para a inserção dos licenciandos pibidianos no contexto real do ensino de Inglês santareno, o qual os professores de inglês egressos da Ufopa participantes deste estudo, iniciaram a sua carreira docente.

1.5. O início de carreira do professor de inglês e seus desafios no oeste paraense

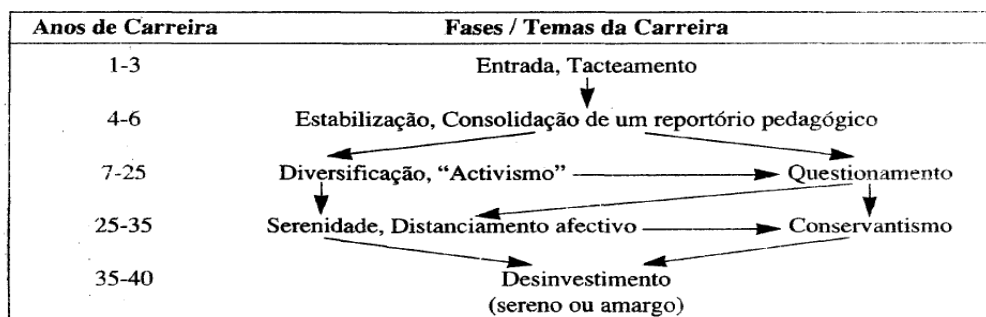
Nesta seção abordamos o início de carreira do professor de inglês. Para discutir este assunto, primeiramente, apresentamos as fases da carreira do professor, conforme, principalmente, proposta por Huberman (2007). Na sequência, abordamos os desafios do professor de inglês em início de carreira no oeste do Pará.

1.5.1. As fases da carreira docente

No campo da análise sobre a profissão do professor, Huberman (2007) faz uso do conceito de carreira para estudar a profissão no campo da docência, o que o permitiu delimitar uma série de sequências que atravessam não só as carreiras de indivíduos de uma mesma profissão, como a carreira de indivíduos em profissões diferentes. Essas sequências, definidas como a entrada na carreira, estabilização, diversificação - pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo - conservantismo e lamentações e desinvestimento "não necessariamente são vividas numa mesma ordem ou por todos os sujeitos de uma dada profissão, caracterizando o desenvolvimento da carreira como um processo e não uma série de acontecimentos" (Huberman, 2007, p. 38).

A Figura 2 representa as sequências de que estamos tratando:

Figura 2 - Ciclo de vida profissional de professores



Fonte: Huberman (2007, p. 47)

Conforme Huberman (2007), os três primeiros anos da docência, a fase de entrada na carreira, é caracterizada como o período da “descoberta” e da “sobrevivência”. Segundo o autor, “a descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade, por se sentir colega num determinado corpo profissional” (Huberman, 2007, p. 38). O aspecto da “sobrevivência” representa o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional. Nas palavras de Huberman (2007), a “sobrevivência” caracteriza-se pelo

tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (p. 39).

Já o período da “descoberta” está relacionado ao entusiasmo de ser professor, de pertencer a um grupo profissional. Segundo o autor, a “descoberta” ajuda o professor a sobreviver frente às responsabilidades da profissão. Os dois períodos podem ocorrer simultaneamente, assim como um pode ser dominante em relação ao outro.

A fase de iniciação na docência é um momento crucial na constituição da sua profissão. Para Flores (1999),

Constitui uma etapa marcante na vida de qualquer pessoa, porquanto encerra um conjunto diversificado de experiências e de aprendizagens. Trata-se de um período vivido com emoção e entusiasmo, mas também com alguma apreensão e ansiedade face às novas responsabilidades que se assumem (pp. 171-172).

Especificamente sobre a profissão docente, no entanto, os desafios, as responsabilidades e exigências são cada vez mais complexos (Flores, 2003; Marchão & Henriques, 2019), e, a despeito do fato de ser neófito, "de um dia para o outro, o professor principiante tem de assumir as mesmas responsabilidades que um professor com experiência" (Flores, 2003, p. 172).

Perrenoud (2002 conforme citado em Silva, 2010) faz uma síntese das características peculiares ao professor no início de sua carreira. O autor pontua que, nesse período:

1. Um principiante está entre duas identidades: está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões;
2. O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo momentos de pânico assumem enorme importância, mas eles diminuirão com a experiência e com a confiança;
3. O principiante precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira;
4. A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão;
5. Ele passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que "joga" com um número crescente de bolas;
6. Geralmente, ele se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre acolhido por seus colegas mais antigos;

7. O iniciante está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional;
8. Ele não consegue se distanciar do seu papel e das situações;
9. Ele tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por eles;
10. O novo profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera. (Perrenoud, 2002, conforme citado em Silva, 2010, pp. 18-19)

A fase seguinte é a estabilização, que compreende 4 a 6 anos de carreira. Esse é o momento em que o professor se estabiliza na profissão e adquire mais competência pedagógica, fase que “representa a escolha de uma identidade profissional” (Contreras, 2002, p. 80). Conforme Contreras (2002),

Este período coincide também com a aquisição de conhecimentos e competências que permitem ao professor ter um domínio maior da sua profissão – tanto dentro como fora da aula – o que conduz a sentimentos de maior segurança, permitindo maior autonomia profissional (p. 80).

A fase vivida entre os 7 e 25 anos de carreira é denominada diversificação e questionamento. É a fase mais longa. Nesse período, o professor passa a experimentar novos modelos pedagógicos, novas formas de ensinar, ao mesmo tempo que questiona sua carreira e profissão. A fase seguinte, vivida entre os 25 e 35 anos de carreira, é marcada por serenidade, distanciamento afetivo, conservadorismo e distanciamento da profissão, em outras palavras, é uma fase em que o professor se importa mais consigo mesmo e menos com a vida profissional. Por fim, entre os 35 e 40 anos de docência, os professores vivem a fase de afastamento da profissão.

O trabalho de Huberman (2007) foi realizado em contexto europeu, bem distante da realidade do oeste do Pará, o qual investigamos agora. Entre as fases apresentadas pelo autor, a sequência que nos interessa neste estudo corresponde à entrada na carreira, mais especificamente, o início de carreira do professor de Inglês na Amazônia. Vale lembrar, no entanto, conforme coloca Huberman (2007), que o início de carreira docente não é vivido da mesma forma por todos os profissionais iniciantes, visto que as condições sociais e históricas que constituem cada contexto de atuação influenciam o modo como cada um vive os diferentes ciclos da vida profissional. Tomamos por certo, no entanto, que a carreira docente, especificamente a do professor de inglês, tem um ciclo de vida, cuja fase inicial se constituiu em objeto deste estudo.

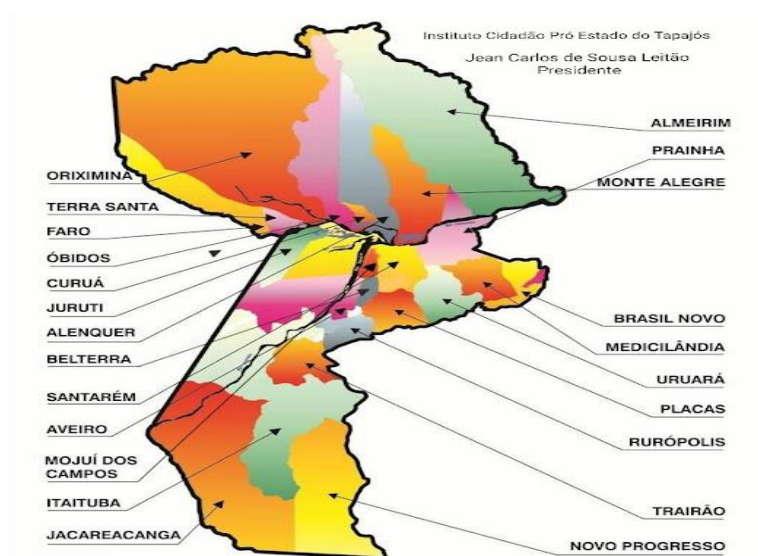
1.5.2. Os desafios do professor de inglês em início de carreira no oeste do Pará

O professor de Inglês ingressa formalmente na sua profissão a partir do momento em que conclui o curso acadêmico de licenciatura que lhe propiciou um conjunto de saberes necessários para o exercício da profissão docente. Embora sua profissão ainda seja “encarada, até pelo poder governamental, como simples ocupação, ou ainda, como bico, isto é, um emprego subsidiário, pouco rendoso, de pequenos ganhos avulsos” (Celani, 2008, p. 36), desse professor a sociedade espera muito (Schwade, 2018). Conforme Celani (2008), espera-se que o professor de língua estrangeira seja reflexivo, crítico, responsável, amoroso, tenha conhecimento da língua que ensina, “seja um ser humano independente”, tenha “um compromisso com seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo” (Celani, 2008, p. 38) e não seja apenas um docente preocupado com a mera transmissão de conhecimento e controlado pelas normas ditadas pelo sistema.

No oeste do Pará, o contexto no qual o professor inicia a sua carreira é bastante desafiador. O estado do Pará fica ao Norte do Brasil e é composto por 144 municípios, dos quais 23 estão situados na região oeste. A Ufopa está presente em sete desses municípios: Santarém, Oriximiná, Monte Alegre, Óbidos, Juruti, Alenquer e Itaituba. Sua sede fica no município de Santarém, a terceira maior cidade da região, localidade na

qual o curso de licenciatura em Letras Português e inglês, na modalidade intensiva, é ofertado pela instituição²².

Figura 3 - A região oeste do Pará



Fonte: Conheça a estrutura do estado do Tapajós. - Estado do Tapajós (tapajosmeuestado.com.br)

As condições de segurança, saneamento básico, emprego e renda, educação e saúde no oeste do Pará são precários (Soares et al., 2021). Em relação à educação pública, especificamente no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de inglês, Hitotuzi (2021) listou 16 pontos que ilustram essa afirmação. Apresentamos os pontos elencados pelo autor, relacionando-os a três aspectos principais: o tempo, a falta de estrutura nas escolas, a sala de aula e o local de trabalho.

Conforme Hitotuzi (2021), o professor de inglês da escola pública, para melhorar o seu salário, precisa trabalhar em mais de uma escola. O acúmulo de trabalho, consequentemente, tira-lhe o tempo necessário para preparar suas aulas. Na sala de aula, o tempo para a execução do trabalho também é escasso e, às vezes, torna-se ainda

²² Por meio do Parfor, a Ufopa oferta cursos intensivos em Santarém e nos demais municípios onde a universidade está presente, tendo em consideração as demandas educacionais de cada localidade.

mais reduzido por conta de “interrupções inesperadas” (o autor não menciona quais interrupções). Ademais, como as aulas de inglês são ministradas apenas duas vezes por semana, o tempo de espera entre os encontros com os alunos é longo (Hitotuzi, 2021).

Quanto à estrutura nas escolas para a realização do trabalho, o autor menciona a falta material didático e de recursos tecnológicos suficientes para atender à demanda de professores e alunos e para a viabilização de aulas diferenciadas; a falta e de projetos voltados ao ensino de língua estrangeira; a inapropriação das salas de aula para o ensino de idioma; a inadequação do espaço escolar para o atendimento de alunos portadores de deficiência (PcDs); a “descontinuidade do ensino de inglês”. Para o autor, o fato de o ensino de inglês não começar nas séries iniciais e a discrepância de conhecimento de inglês matriculados no mesmo ano escolar leva a descontinuidade do ensino do idioma nas escolas; e turmas superlotadas e com alunos que apresentam “comportamento perturbador”, com as quais o professor precisa lidar (Hitotuzi, 2021).

Quanto o local de trabalho, Hitotuzi (2021) lembra o dilema dos professores que trabalham em comunidades distantes do município de Santarém, nas quais, de modo geral, as condições de trabalho são bem mais difíceis. No que diz respeito a esse contexto, ainda é preciso considerar o tempo de deslocamento do professor até a comunidade na qual trabalha, fazendo com que, às vezes, opte em retornar a sua casa apenas nos finais de semana.

Todas essas questões afetam o ensino de inglês em Santarém e, como podemos perceber, o ensino de inglês do oeste do Pará é marcado por vários problemas cuja solução não depende apenas do trabalho do professor, mas do trabalho colaborativo dos diversos sujeitos nela interessados, tais como “professores, diretores, conselheiros pedagógicos, os próprios alunos, seus pais, formuladores de políticas locais e nacionais, políticos e sindicatos de professores” (Hitotuzi, 2020, p. 67, tradução nossa).

Outros registros sobre o contexto do ensino de inglês no oeste do Pará também podem ser verificados nos trabalhos de Tanaka et al. (2018) e Hitotuzi (2021), conforme mencionado anteriormente. Os autores evidenciam que os professores de inglês da região apresentam fragilidade tanto linguística quanto metodológica para exercer a

profissão. Hitotuzi (2021), que trabalhou com 15 professores da rede municipal de ensino, das zonas rural e urbana de Santarém, ainda acrescenta que poucos desses professores participam de projetos em suas escolas e que a maioria não tinha consciência acerca das teorias que orientam a sua prática docente, relacionando-as a livros didáticos e de gramática (Hitotuzi, 2021).

O trabalho de Vale et al. (2020), que investigou as percepções de 9 professores orientadores de estágio supervisionado dos licenciandos do curso de Letras-Inglês da Ufopa, identificou que, embora todos os professores participantes tivessem demonstrado reconhecer a importância do uso dos recursos digitais em suas aulas, alguns deles optavam por não fazer uso de tais recursos, por falta de estrutura adequada, capacitação e, também, disposição, evidenciando a necessidade de política pública social que motive e possibilite o uso dessas tecnologias tanto pelos atuais quanto pelos futuros professores de inglês.

É nesse contexto que a Ufopa forma seus professores e, também, é a ele que, possivelmente, esses professores retornam para exercer a docência; um contexto bastante desafiador para aqueles que nele iniciam a sua profissão. Em 2020, por conta da pandemia do coronavírus, os desafios educacionais no oeste do Pará foram acentuados. As aulas presenciais foram suspensas e o ensino passou a ser remoto (Santos, 2020). Nessa modalidade de ensino, a tecnologia passou a ser a ferramenta por meio da qual o contato entre professores e alunos pode ser mantido. O retorno gradual à escola ocorreu por meio do ensino híbrido e, então, parte das aulas passaram a ocorrer nas escolas e parte nas plataformas virtuais (Santos, 2020).

Na escola pública, se antes os recursos tecnológicos eram escassos, a situação se agravou quando a tecnologia precisou ser usada como o principal recurso, principalmente nas instituições de ensino ribeirinhas e/ou do campo, longe da cidade (Soares et al., 2021). Como estratégias para minimizar as desigualdades entre o ensino nas redes pública e particular de ensino, foram distribuídos *chips* de dados móveis para acesso a *internet*, apostilas impressas elaboradas a partir do conteúdo dos livros didáticos e, para os alunos que estavam finalizando o ensino médio, a rede estadual

viabilizou aulas pela TV com o intuito de reduzir a desigualdade entre os estudantes candidatos ao ENEM (Soares et al., 2021). As ferramentas digitais mais usadas foram o *WhatsApp* e o *Facebook* (Península, 2020, citado em Soares et al., 2021).

Como pode ser visto, muitos são os desafios com os quais os professores de inglês no oeste do Pará precisam lidar. Desafios que se colocam aos professores em qualquer fase de sua carreira, mas, principalmente, para os que nele iniciam a sua profissão.

Tendo finalizado a elaboração teórica, a seguir, explicitamos os caminhos escolhidos para a condução deste estudo.

Capítulo II- O método da pesquisa

Neste capítulo apresentamos o caminho que percorremos para realizar esta pesquisa. Para expor e justificar as nossas escolhas metodológicas, organizamos esta parte em seis subseções, que reúnem os objetivos e perguntas de pesquisa; a natureza do pesquisa; os participantes do estudo; os instrumentos para a geração e recolha dos dados; as questões éticas; e os procedimentos de análise dos dados.

2.1. Os objetivos da pesquisa

Justificando que nossas escolhas metodológicas foram feitas a partir do objetivo que nos propomos a alcançar neste trabalho, faz-se necessário retomá-lo nesta seção. Lembramos o leitor que a questão central desta investigação reside em compreendermos como o professor de inglês em início de carreira, que atuou no Pibid durante a formação inicial, constrói a sua profissionalidade docente. Tendo esta indagação em mente, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever a formação inicial dos professores de inglês em início de carreira participantes deste estudo;
- Identificar os desafios profissionais dos professores de inglês em início de carreira participantes do estudo;
- Verificar qual a influência do Pibid na construção da profissionalidade dos professores de inglês em início de carreira na Amazônia;
- Verificar como o professor de inglês em início de carreira percebe o impacto da formação inicial na sua prática profissional.

A partir desses objetivos foram elaboradas as perguntas que orientaram a investigação:

1. Como foi a formação inicial dos professores de inglês em início de carreira participantes do estudo?
2. Quais os desafios profissionais desses professores?
3. Qual a influência do Pibid na construção da profissionalidade dos professores de inglês em início de carreira na Amazônia?

4. Como o professor de inglês em início de carreira percebe o impacto da formação inicial na sua prática profissional?

Considerando os objetivos aqui colocados pensamos os caminhos da investigação, os quais expomos e justificamos a partir da subseção a seguir.

2.2. A natureza da pesquisa

Ponderando a natureza de nosso objetivo, este estudo é de cariz qualitativo e a perspectiva epistemológica sob a qual o realizamos é aquela segundo a qual o conhecimento se realiza num processo social de troca fundamentado nas relações históricas e que a percepção desse conhecimento passa pelas formas subjetivas em que se produz a realidade (Crotty, 1998). Reconhecemos que cada indivíduo constrói a sua realidade e que, assim, os pontos de vista de cada um evidenciam versões social e historicamente construídas de ver a conceber (Crotty, 1998). Foi sob essa perspectiva metodológica, a qual entendermos como a mais adequada para atender os objetivos propostos no estudo, que planejamos e executamos esta pesquisa.

Nossa escolha também sustenta-se em Minayo (1994). Segundo a autora, a pesquisa qualitativa, essencialmente, lida com questões que não podem ser quantificadas, devido à particularidade de seus questionamentos e ao “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p. 21). É importante destacar que esse tipo de estudo não descarta a tabulação de elementos quantitativos. Na verdade, eles se complementam, “pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente” (Minayo, 1994, p. 22). Desse modo, conjuntos de dados quantitativos e qualitativos se complementaram e auxiliaram a pesquisadora a descrever e a interpretar, de forma indutiva, a realidade estudada.

A pesquisa qualitativa está atrelada às concepções do interpretativismo (Moreira, 2004) e, portanto, enfatiza a subjetividade, foca o processo e não o resultado e preocupa-se com o contexto no qual as relações acontecem. Desse modo, buscamos

descrever e interpretar, de forma indutiva, o fenômeno estudado, considerando as especificidades dos participantes nele envolvidos.

Em consonância com a perspectiva assumida neste estudo, usamos questionários e entrevistas para reunir os dados e nos valem os princípios da análise temática para a análise dos dados obtidos como será visto na nesta seção. A seguir apresentamos os participantes da pesquisa e os critérios de inclusão e exclusão usados para a escolha destes participantes.

2.3. Os participantes da pesquisa: critérios de inclusão e exclusão

Dois grupos de professores participaram deste trabalho. O primeiro grupo foi composto por 10 professores de inglês em início de carreira no Oeste do Pará, egressos das turmas 2014 e 2015 do curso de Letras - Inglês da Ufopa, que participaram do Pibid durante sua formação inicial. O segundo grupo foi composto por 6 professores formadores efetivos do curso de Letras-Inglês da Ufopa.

Os critérios de inclusão para a formação do grupo dos Professores em Início de Carreira (PROF_INICs) foram (i) ser egresso da então última atualização do PPC do curso de Letras da Ufopa, que ocorreu no ano de 2014 (trabalhar com mais de um PPC implicaria considerar uma variável que não coaduna com nossos objetivos de pesquisa)²³; (ii) ter participado do Pibid-Inglês da Ufopa durante sua formação inicial; e (iii) estar em atividade, iniciando a carreira docente, no momento da realização da geração e coleta dos dados, no oeste do Pará. A partir desses critérios, os professores em início de carreira participantes deste estudo (i) são oriundos das turmas do curso de Letras - Inglês com entrada nos anos de 2014 e 2015; e (ii) durante a licenciatura, além do estágio supervisionado, tiveram contato com a docência através do Pibid nas escolas públicas do município de Santarém, oeste do Pará. Dessa forma, os professores em início de carreira que não atuaram como pibidianos no recorte temporal aqui estipulado ou que atuaram, mas não estavam em atividade docente no oeste do Pará quando

²³ Considerando esse recorte temporal, pretendíamos, também, trabalhar com as turmas 2016 e 2017, mas os pibidianos dessas turmas ainda não haviam concluído a graduação no momento da geração e coleta dos dados.

coletamos os dados da pesquisa, não foram convidados a participar do estudo, sendo estes, portanto, nossos critérios de exclusão.

Quando realizamos as entrevistas, 10 estudantes de cada turma haviam concluído o curso, conforme Lista de Concluintes fornecida pela Secretaria de Gestão Acadêmica (SGA) do Instituto de Ciências da Educação (Iced) da Ufopa. Entre eles, 14 haviam atuado no Pibid, sendo 9 da Turma de 2014 e 5 da Turma de 2015. Três deles não estavam trabalhando e um estava exercendo a docência fora do estado Pará quando realizamos a entrevista. Desse modo, 10 corresponde ao número total de professores de inglês que cumpriam os critérios aqui estabelecidos.

Todos os professores formadores de professores (PROF_FORs) de inglês efetivos do curso de Letras-Inglês da Ufopa foram convidados a participar na pesquisa. Três desses professores foram coordenadores do Pibid-inglês e um deles estava coordenando o Pibid-inglês quando realizamos a entrevista. Apenas dois deles não atuaram no Pibid-inglês diretamente. Sua participação se deu por meio de eventos acadêmicos proporcionados pelo subprojeto. De qualquer modo, conforme os dados, todos os PROF_FORs são conhecedores do Pibid e puderam contribuir para nossa pesquisa.

Optamos por não convidar qualquer outra categoria de professores (substituto, temporário, convidado) caso houvesse algum no momento da coleta de dados, pelo fato de eles não terem atuado no curso no período em que os participantes da pesquisa participaram do Pibid.

A seguir apresentamos o perfil dos participantes, construído com os dados obtidos por meio dos Questionários perfil.

2.3.1. O perfil dos professores de inglês em início de carreira

De modo a resguardar sua identidade, todos os PROF_INICs estão identificados pelo radical da palavra professor ou professora mais o radical da palavra iniciante, seguidos de algarismos arábicos. A sequência numérica foi estabelecida conforme as entrevistas foram realizadas. A seguir, expomos algumas tabelas com outras informações desse

grupo de participantes obtidas por meio do Questionário do Perfil do Professor em Início de Carreira.

Na Tabela 2, estão expostos o gênero, a idade, o ano de ingresso e o ano de saída da graduação em Letras-Inglês, bem como o e o tempo de atuação dos PROF_INICs no Pibid.

Tabela 2 - Gênero, idade, ano de ingresso e de saída do curso e tempo no Pibid

Professores egressos do curso de Letras-Inglês da Ufopa		Número de participantes
Gênero	Masculino	3
	Feminino	7
Faixa etária	24	3
	26	4
	27	2
	33	1
Ingresso na graduação e conclusão do curso	2014-2018	1
	2014-2019	5
	2015-2019	3
	2015-2020	1
Tempo de atuação no Pibid	1 ano	2
	2 anos	7
	4 anos	1

Conforme os dados da Tabela 2, o grupo PROF_INICs é predominantemente feminino. No total, sete são do gênero feminino e três do gênero masculino. De modo geral, são professores jovens, pertencentes a uma faixa etária de 24 a 27 anos. Apenas um tem mais de 30 anos.

Nesta tabela, percebemos que 60% PROF_INICs começaram a graduação em 2014 e 40% em 2015. Considerando o ano de saída de cada participante, ainda percebemos que seus períodos de permanência no curso de graduação não foram superiores a 5 anos. Embora não saibamos precisar o mês exato de saída da graduação, nem o período exato de entrada e saída do Pibid, podemos perceber que o tempo médio de permanência de 70% dos PROF_INICs no Programa foi de 2 anos. É importante destacar que apenas os PROF_INICs 02, 04 e 06 nos informaram quanto ao tempo de permanência no Pibid durante a entrevista, embora não os tenhamos indagado acerca dessa questão. A informação referente aos outros PROF_INICs foi obtida nos relatórios do Pibid-inglês 2016 e 2018, que tiveram como base os anos de 2016 e 2017. Nos relatórios não há informação quanto a variação no tempo de permanência dos pibidianos no Programa.

Na Tabela 3, são apresentados os microprojetos nos quais os PROF_INICs atuaram e os níveis com os quais trabalharam no Pibid-inglês e o tempo de atuação no Pibid. As nomenclaturas usadas na tabela são:

- EF I - Ensino fundamental I – do primeiro ao sexto ano da Educação básica (EB);
- EF II- Ensino fundamental II – do sexto ao nono ano da EB;
- EM- Ensino médio – os três anos finais da EB.

Tabela 3 - Microprojetos e níveis nos quais os PROF_INICs atuaram no Pibid

Participantes	Microprojeto em que atuou no Pibid	Nível
PROF_INIC_01	1. Inglês através de filmes 2. Descomplicando a compreensão de textos de inglês nas provas de inglês do ENEM	EF II e EM
PROF_INIC_02	1. Inglês através de filmes 2. Inglês através de música 3. Inglês através de maquetes	EM
PROF_INIC_03	1. Inglês através de filmes	EM
PROF_INIC_04	1. Inglês através de filmes 2. Inglês através de músicas	EM
PROF_INIC_05	1. <i>English for kids</i>	EF I
PROF_INIC_06	1. Inglês através de filmes	EM
PROF_INIC_07	1. Inglês através de filmes	EM
PROF_INIC_08	1. Descomplicando a compreensão de textos de inglês nas provas de inglês do ENEM	EM
PROF_INIC_09	1. <i>English for Kids</i>	EF I
PROF_INIC_10	1. Inglês através de filmes	EF II e EM

Durante a formação inicial, 7 dos professores em início de carreira participaram de um microprojeto no Pibid, 2 participaram de dois microprojetos e apenas 1 deles atuou em três. Entre os que participaram apenas de um microprojeto, quatro trabalharam com o EM e dois com o EF I. Apenas o PROF_INIC_10 trabalhou com dois níveis de ensino, o EF II e o EM. Quanto aos que atuaram em dois microprojetos, apenas o PROF_INIC_01 trabalhou com dois níveis de ensino, com o EF II e o EM.

Os dados informam, portanto, que 80% dos participantes trabalharam com apenas um nível de ensino, que, de forma predominante, foi o EM; 20% trabalharam com o EF I e 20% com o EF II. Isso não implica que o Pibid-inglês tenha focado o EM, visto que há ex-pibidianos que não compõem nosso quadro de participantes por ainda não terem concluído a graduação no momento da coleta dos dados. É possível que esses pibidianos tenham atuado no EF durante sua participação no Pibid.

Na Tabela 4, apresentamos projetos de extensão nos quais os PROF_INICs atuaram, além do Pibid. Para a leitura da Tabela, explicitamos os significados das nomenclaturas utilizadas.

- ACCLI - Atualização de competência comunicativa em língua inglesa para professores de língua inglesa da rede pública de ensino;
- AIMFS - Alfabetização em inglês norteada por princípios do método fônico sintético.

Tabela 4 - Outros projetos de extensão dos quais os professores iniciantes participaram

Participantes	Projeto (s)	Tempo de atuação
PROF_INIC_02	ACCLI	1 ano e seis meses
PROF_INIC_03	AIMFS	Cerca de 10 meses
PROF_INIC_04	AIMFS	Cerca de 10 meses
PROF_INIC_07	ACCLI	Cerca de 8 meses
PROF_INIC_09	Mais Educação	5 meses
PROF_INIC_05	AIMFS	1 ano
	ACCLI	6 meses

Além do Pibid, a maioria dos PROF_INICs atuou em, pelo menos, mais um projeto de extensão que lhes possibilitou ter contato com a docência durante a formação inicial. O tempo de participação nos projetos varia de 5 meses a 1 ano e 6 meses.

O projeto ACCLI foi realizado com os professores de inglês da rede pública de ensino, visando à atualização da sua competência comunicativa na língua inglesa (Tanaka, et al., 2018). O projeto AIMFS, do qual os PROF_INIC_03, PROF_INIC_04, PROF_INIC_05 e PROF_INIC_07 participaram, foi realizado com crianças. Ele teve como objetivo alfabetizar crianças em inglês em contexto de língua adicional. O Mais Educação, do qual o PROF_INIC_09 participou, não foi realizado no âmbito do curso de Letras-Inglês.

O PROF_INIC_02 ainda informou que atuou em projeto de monitoria do componente curricular Comunicação em Língua Inglesa I por um semestre. Na oportunidade, ele observou aulas da professora responsável pelo projeto e participou de reuniões semanais para discutir questões da sala de aula, tais como o desempenho de alunos e formas de abordar os conteúdos programáticos, o que lhe proporcionou uma experiência importantíssima, sob a supervisão de profissional capacitado, para refletir práticas da docência.

O PROF_INIC_02 ainda informou que experimentou a docência ao contribuir para a pesquisa de Mestrado da Professora Kátia Laís Schwade de Jesus Oliveira, docente do curso de licenciatura em Letras-Inglês da Ufopa. Como participantes da pesquisa, em colaboração com mais dois discentes, também na época licenciandos do curso de Letras-Inglês da Ufopa, prepararam e ministraram aulas de inglês na escola pública ancorados nos princípios da *Lesson Study*, que é uma ferramenta japonesa de desenvolvimento profissional, por meio da qual, de forma colaborativa, envolvidos em ciclos de reflexão e ação, os licenciandos planejaram aulas tendo como base as dificuldades de aprendizagem dos alunos (Schwade, 2018). Os licenciandos que contribuíram para esse projeto foram dispensados do estágio supervisionado de regência no EF II, uma vez que, por meio do projeto, desenvolveram atividades de observação e regência de classe, assim como as demais atividades previstas no estágio supervisionado.

De modo geral, percebemos que seis dos PROF_INICs, para além do Pibid, foram levados a experimentar a docência por meio de outros projetos, antes de realizarem o Estágio Supervisionado.

Durante sua entrevista o PROF_INIC_02 lamentou não ter realizado um de seus estágios em uma escola da educação básica. O Estágio Supervisionado IV (regência no ensino médio) da turma de 2014, na qual o PROF_INIC_02 estudou, foi realizado nas dependências da Ufopa, por meio de microaulas em que os licenciandos revezavam, ora assumindo o papel de professor ou de aluno da escola pública, uma vez que, por motivo de greve, as escolas públicas das redes municipal e estadual de ensino da região do Oeste do Pará estavam impossibilitadas de receber estagiários. Esse fato, mesmo que isolado, evidencia ainda mais a importância do contato dos licenciandos com a profissão não ser deixado para o final do curso de licenciatura, pois, se não fossem os projetos de extensão dos quais a turma de 2014 participou, pouco teria sido o contato dos PROF_INICs com a docência antes de iniciar a profissão.

Na Tabela 5, a seguir, passamos a apresentar os dados da atuação profissional dos PROF_INICs, considerando o seu local ou contexto de trabalho, o nível de ensino, a faixa etária e sua carga horária de trabalho semanal. Alguns nos informaram a carga horária semanal, outros, a mensal. As informações foram uniformizadas para carga horária mensal a fim de facilitar a leitura dos dados. As nomenclaturas utilizadas na Tabela 5 são:

- Carga horária (CH)
- Escola de idiomas (EI)
- Escola pública (EPCA)
- Escola particular (EP)
- Aula em domicílio (AD)
- Ensino médio
- Ensino fundamental
- Educação de jovens e adultos (EJA)

Tabela 5 - Local, nível de ensino, faixa etária e carga horária de trabalho

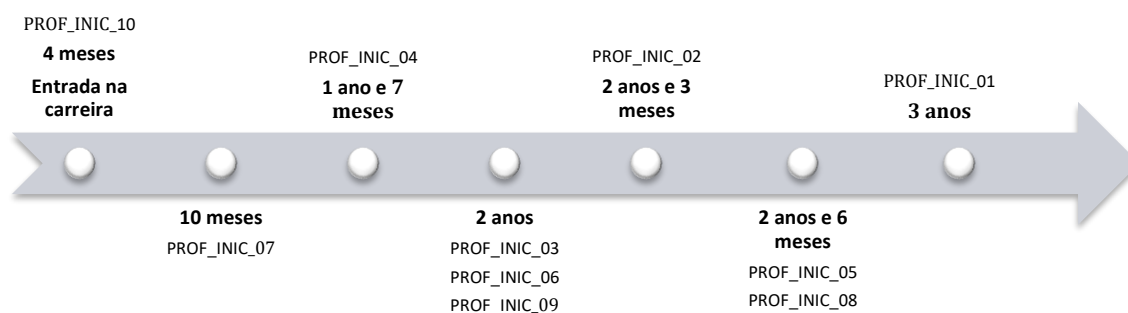
Participantes	Local	Nível de ensino	Faixa etária	CH
PROF_INIC_01	EI	Básico, pré-intermediário intermediário	Crianças jovens e adultos	200 horas mensais
PROF_INIC_02	EPCA	EM e EJA	Jovens e adultos	210 horas mensais
PROF_INIC_03	EPCA	EF II, EM e EJA	Crianças, jovens e adultos	200 horas mensais
PROF_INIC_04	EP	EF I	Crianças	100 horas mensais
PROF_INIC_05	EP	Educação infantil	Crianças e jovens	Informação não solicitada
PROF_INIC_06	EP	EF I	Crianças	Informação não solicitada
PROF_INIC_07	EP	EF e EJA	Jovens e adultos	80 horas mensais
	EI	Intermediário e Avançado	Jovens e adultos	16 horas mensais
PROF_INIC_08	EP	EF	Crianças	48 horas mensais
	EI	Básico, pré-intermediário, intermediário e avançado	Jovens e adultos	80 horas mensais
PROF_INIC_09	EI	Não informado	Não informado	160 horas mensais
	AD	Não informado	Não informado	24 horas mensais
PROF_INIC_10	EPCA	EF II	Crianças e jovens	100 horas mensais

Esta tabela nos mostra que apenas 3 dos PROF_INICs estavam trabalhando no contexto público do ensino de inglês (PROF_INIC_02, PROF_INIC_03 e PROF_INIC_10),

no qual atuaram como pibidianos. Também apenas esses professores estavam trabalhando com níveis e faixas etárias que correspondem aos quais atuaram no Pibid. Na verdade, 70% deles trabalham em escola particular (ou privada)²⁴, incluindo escola particular da Educação Básica, escola de idiomas e aula personalizada. Esse quadro também nos permite observar que a CH de trabalho dos PROF_INICs que atuam na EPCA é superior à CH dos PROF_INICs que trabalham no contexto particular de ensino. A carga horária de trabalho desses professores é superior, inclusive, a de quem trabalha em dois lugares, como é o caso dos PROF_INIC_07, PROF_INIC_08 e PROF_INIC_09.

Na figura abaixo, informamos o tempo de carreira de cada participante.

Figura 4 - Tempo de profissão dos professores em início de carreira



Como pode ser visto, o tempo de atividade profissional dos professores em início de carreira varia entre 4 meses e 3 anos de profissão. Mesmo todos estando em início de carreira, não podemos deixar de observar os 2 anos e 6 meses de experiência a mais que PROF_INIC_01 tem em relação PROF_INIC_10.

A seguir, apresentamos o perfil dos professores formadores participantes deste estudo (PROF_FORs).

²⁴ No Brasil, embora o ensino particular ou privado diga respeito a toda forma de ensino que não seja financiado pelo poder público, normalmente, quando falamos em escola particular, fazemos referência apenas à escola particular da educação básica. Então, mesmo a escola de idiomas sendo particular, dizemos: escola particular e escola de idiomas.

2.3.2. O perfil dos professores formadores

Antes de descrevermos o perfil dos PROF_FORs, salientamos que, de modo a resguardar a identidade de cada um deles, os identificamos pelo radical da palavra professor ou professora mais o radical da palavra formador ou formadora, seguidos de algarismos arábicos. A sequência numérica foi estabelecida aleatoriamente. O uso do artigo indicativo de gênero masculino e feminino foi suprimido também com o propósito de resguardar a identidade dos professores.

De acordo com os dados disponibilizados no Questionário do Perfil do Professor Formador (Anexo 3), o grupo de PROF_FORs é composto por quatro docentes do gênero feminino e dois do gênero masculino. A faixa etária desse grupo situa-se entre os 30 e 59 anos, mais especificamente 30, 37, 38, 41, 57 e 59 anos de idade.

No que diz respeito à formação acadêmica desses professores, três têm doutorado, um está com o curso em andamento e outro tem a intenção de cursá-lo. Apenas um não tem a intenção de ascender ao grau de doutoramento. Este participante havia encerrado a sua carreira docente e estava vivendo a fase da aposentadoria. Ainda assim, mantivemos a sua entrevista por conta de seu conhecimento em relação à participação dos professores de inglês em início de carreira participantes deste estudo.

No que diz respeito à carreira dos PROF_FORs no ensino superior, dois deles já estavam exercendo a profissão há bastante tempo, de forma mais precisa, há 14 anos e 9 meses e há 21 anos. Os outros docentes estavam com a menos tempo de carreira: 7, 5, 4 e 3 anos de profissão no ensino superior. Um deles, como se pode notar, encontrava-se no final da primeira fase da carreira nesse nível de ensino.

Antes de iniciar a carreira na universidade, cinco PROF_FORs exerceram a docência em escola pública, dois na escola particular e quatro em escola de idiomas, o que mostra que, como grupo, os PROF_FORs têm experiência tanto no contexto público quanto no contexto particular de ensino.

Quanto aos níveis com os quais trabalharam, dois professores já lecionaram para a educação infantil, quatro para o ensino fundamental, três para o ensino médio, um para

a EJA e um para alunos de cursinho pré-vestibular²⁵. Um deles informou que trabalhou em escola pública, em escola privada e em escola de idiomas. Quanto aos níveis com os quais trabalhou, assinalou que ministrou aulas para o EF e EM, não informando os níveis com os quais trabalhou na escola de idiomas. Os dados mostram que os PROF_FORs conhecem, como docentes, os diversos níveis de ensino da escola da educação básica e da escola de idiomas.

Quanto à participação desses docentes no Pibid- inglês da Ufopa, três deles já haviam coordenado o subprojeto. Um deles informou que atuou na coordenação em dois períodos, sendo um com duração de 14 meses e o último com duração de 10 meses. Quanto aos outros, um coordenou o Pibid-inglês por 4 anos e 3 meses e o outro por aproximadamente quatro anos. No momento da recolha dos dados, um dos PROF_FORs estava na coordenação do subprojeto. Sua atuação na coordenação do Pibid-inglês já durava seis meses, na ocasião da entrevista, e estava ocorrendo durante a pandemia do coronavírus. Os outros PROF_FORs contribuíram com o Pibid por meio de eventos acadêmicos, ministrando palestras e minicursos. A Tabela 6 sintetiza as principais informações sobre esse grupo de participantes.

²⁵ O vestibular é a forma principal de acesso ao ensino superior. É uma prova de conhecimentos que liga o estudante à universidade. No Brasil, muitas pessoas, principalmente os jovens saindo do Ensino Médio, procuram cursos que os auxiliem na revisão dos conteúdos cobrados nas provas. Esses cursos são popularmente conhecidos como cursinhos pré-vestibular.

Tabela 6- Professores formadores do curso de Letras-Inglês da Ufopa

Professores formadores do curso de Letras-Inglês da Ufopa		Número de participantes
Gênero	Masculino	2
	Feminino	4
Faixa etária	30 a 40	3
	41 a 60	3
Formação	Mestrado em Formação de Professores	1
	Mestrado em Estudos Literários	1
	Mestrado em Educação	1
	Doutorado em Métodos e Técnicas do Ensino de Línguas Estrangeiras	1
	Doutorado em inglês	1
	Doutorado em Estudos Literários	1
	Pós-doutorado	1
Tempo de serviço no ensino superior	1 a 3 anos	1
	4 a 6	2
	7 a 25	3
Atuação na coordenação do Pibid	Sim	4
	Não	2

No item Faixa etária consideramos a proposta de Huberman (2007) para as fases da carreira docente, considerando as fases da carreira docente no Ensino superior. No item Formação, a informação sobre Pós doutorado é da autora, uma vez que esse item não está contemplado no Questionário sobre o Perfil do Professor Formador.

O perfil aqui apresentado é de um grupo de docentes pequeno, porém coeso e que tem boa formação e amplo conhecimento da docência em diversos contextos e níveis de ensino, o que, a nosso ver, o possibilita ter uma visão bem ampla com relação ao campo de atuação do profissional de Letras-Inglês que contribui para formar, fator de extrema relevância para que se possa pensar a formação de professores de inglês para o contexto educacional contemporâneo do oeste do Pará. Considerando o tempo de carreira desses professores e, principalmente, o seu tempo de serviço na Ufopa, apenas dois deles trabalhavam na instituição quando ocorreu a elaboração do PPC em estudo.

2.4. Os instrumentos de geração e recolha dos dados

Para coletar os dados da pesquisa, aplicamos um questionário perfil que teve como objetivo caracterizar o perfil dos participantes deste estudo, com dados para além dos descritos nos critérios de inclusão e de exclusão da pesquisa e realizámos entrevistas semiestruturadas com os dois grupos de participantes.

O questionário perfil aplicado aos PROF_FORs (Anexo 3) compreendeu 3 questões fechadas e 13 abertas por meio das quais obtivemos informações quanto aos seguintes aspectos: dados pessoais, formação académica e participação no Pibid. No questionário perfil aplicado aos PROF_INICs (Anexo 4), composto por 13 questões fechadas e 12 abertas, também solicitamos dados pessoais, informações sobre a formação inicial, considerando a participação no Pibid e informações sobre o início de carreira desses professores. Em ambos os questionários foi deixado um espaço reservado para resposta livre acerca de pontos não abordados no instrumento.

Quanto ao uso da entrevista, nossa escolha foi ancorada no fato de esse instrumento consistir em uma interação face a face (Neto, 2017) entre entrevistador e entrevistado em busca de respostas para as questões colocadas na pesquisa. Considerando os tipos de entrevistas que poderíamos usar neste estudo (estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas), escolhemos a semiestruturada pelo fato de que, mesmo requerendo um roteiro, esse tipo de entrevista ser flexível, embora requeira um roteiro previamente elaborado (Almeida, 2001; Boni & Quaresma, 2005).

O roteiro de entrevista semiestruturada realizada com os PROF_FORs (Anexo 5) consistiu em oito perguntas abertas. A entrevista com esses professores surgiu da necessidade de obtermos informações acerca da formação inicial e dos desafios profissionais dos PROF_INICs na perspectiva do professor formador, por entendermos que os dados obtidos com esses professores nos ajudariam a compreender, validar e triangular os dados obtidos na entrevista com os PROF_INICs. O roteiro de entrevista semiestruturada realizada com os PROF_INICs (Anexo 6) consistiu em 17 perguntas abertas acerca de suas motivações para serem professores de inglês, sua formação inicial e desafios em início de carreira.

2.5. Questões éticas

Considerando que tanto a realização de uma entrevista quanto a aplicação de um questionário requerem cuidados éticos, nenhuma etapa da geração e coleta dos dados foi realizada antes de obtermos o consentimento da Comissão de Ética da FLUP, em Portugal, e do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Pará, no Brasil.

Após termos recebido consentimento para iniciar a pesquisa, testamos nossos instrumentos para geração e coleta dos dados a fim de verificar se precisavam de adequações, de modo a melhor atender a nosso objetivo nesta investigação. O roteiro de entrevista realizada com os PROF_INICs foi testado com uma professora egressa da turma de Letras-Inglês de 2013 da Ufopa, que estava atuando como professora de inglês em uma escola particular em Santarém.

No caso das entrevistas realizadas com os PROF_FORs, uma vez que todos os professores formadores do curso de Letras-Inglês da Ufopa estavam contribuindo conosco, não havia outros professores com perfil semelhante a quem pudéssemos entrevistar. Desse modo, optamos por fazer uma autorreflexão tendo como ponto de partida o roteiro de entrevista por nós elaborado. Após testar as entrevistas, fizemos algumas alterações em nossos roteiros e os submetemos, novamente, à apreciação das

comissões de ética²⁶. Assim que recebemos nova aprovação, iniciamos os contatos com os participantes da pesquisa.

Todas as entrevistas, incluindo a entrevista teste, foram realizadas de forma virtual, tendo em consideração os cuidados éticos necessários. Também tratamos com ética e responsabilidade os dados coletados, armazenando-os de forma segura em local de acesso privativo da pesquisadora e, durante a escrita da tese, ao apresentar e discutir os resultados encontrados, usamos códigos para identificar os participantes da pesquisa, como pôde ser observado na seção em que descrevemos o seu perfil.

Para mais esclarecimentos, todas as questões éticas observadas na pesquisa estão descritas nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), anexos 1 e 2 deste estudo.

2.6. Os procedimentos para a geração e coleta dos dados

Nossa primeira ação no que diz respeito à recolha dos dados foi requerer a anuência da Ufopa para realizar entrevistas com os professores formadores do curso de Letras e ter acesso a dados sobre o Pibid na instituição. Depois, realizamos os procedimentos éticos e, então, iniciamos os contatos com os participantes.

O primeiro contato se deu por e-mail. Alguns e-mails, tanto dos professores iniciantes como dos professores formadores, já faziam parte da lista de contatos da pesquisadora. Os dois grupos de professores, sem exceção, responderam favoravelmente à solicitação da pesquisadora, aceitando participar da pesquisa.

No segundo contato, esclarecemos os participantes sobre as questões da pesquisa, por meio de conversa por telefone e *WhatsApp*. Alguns dispensaram esta etapa. Enviamos, então, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a todos os participantes e, novamente, nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa. Por meio desse Termo, os participantes foram

²⁶ Os instrumentos para geração e coleta dos dados foram enviados apenas ao CEP_UEPA. Quando fizemos a submissão do projeto à CEP_FLUP, apresentamos a estrutura e foco da entrevista, ou seja, a base através da qual construímos os instrumentos.

formalmente convidados, informados e devidamente esclarecidos quanto a sua participação voluntária no estudo. Todos eles assinaram o TCLE. Conforme recebemos o documento assinado, realizamos a aplicação do questionário de perfil.

Os questionários foram feitos nos Formulários do Google²⁷ e enviados, em agosto de 2021, para os dois grupos de participantes. Nossa primeira opção foi enviar os *links* dos questionários por *e-mail*, mas, em alguns casos, por solicitação dos participantes, também fizemos o envio por *WhatsApp*, por ser esse o meio de comunicação, como nos informaram, que mais têm acessado.

À medida que fomos recebendo os questionários, marcamos as entrevistas, de acordo com a disponibilidade de cada participante. Exceto a entrevista teste, que foi realizada via Zoom²⁸, todas as outras foram realizadas por meio da plataforma Google Meet²⁹, de forma individual. Esta plataforma nos permitiu gravar as entrevistas. Por medida de segurança, também usamos um gravador de voz portátil da marca Panasonic para fazer as gravações. Com exceção de um participante, todos os outros, por vontade própria, acenderam a opção “vídeo” na plataforma, o que facilitou a interação durante as entrevistas. As entrevistas com os PROF_INICs duraram entre 30 e 60 minutos. Com os PROF_FORs, as entrevistas duraram entre 17 e 50 minutos.

Por conta da pandemia do coronavírus, como pode ser observado, as etapas da coleta de dados foram realizadas em ambiente virtual. Mesmo nesse ambiente, a interação que ocorre por meio de uma entrevista requer atenção. Portanto, de modo a assegurar que o procedimento fosse realizado de forma confortável para os sujeitos nela envolvidos, tomamos os diversos cuidados observados no TCLE.

Após termos descrito como recolhemos os dados, a seguir, discorreremos sobre o modo como o material obtido foi analisado.

²⁷ Serviço gratuito do Google para criação de formulários online.

²⁸ Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pela empresa americana ZOOM.

²⁹ Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido e disponibilizado pelo Google.

2.7. Os procedimentos de análise dos dados

Os dados desta pesquisa foram obtidos por meio das respostas dos participantes aos dois instrumentos de geração e coleta de dados utilizados: o questionário perfil e a entrevista semiestruturada. Primeiro, analisamos os questionários para obter o perfil dos participantes. Depois, procedemos à análise das entrevistas.

O fato de os questionários terem sido elaborados no Formulário do Google facilitou o procedimento de análise e, obviamente, a identificação do perfil dos participantes da pesquisa, uma vez que a plataforma gerou um resumo das respostas. Os resultados dos questionários compõem os perfis dos participantes, nas subseções 2.3.1 e 2.3.2. Após a tabulação dos questionários, iniciamos a análise das entrevistas.

Em consonância com os pressupostos da pesquisa qualitativa, as entrevistas foram analisadas conforme o método de análise temática proposto por Braun e Clarke (2006). Desse modo, olhamos para os dados à luz do referencial teórico, buscando identificar os temas explícitos e, também, entender o contexto e o sentido das informações contidas nos dados, com o objetivo de responder à questão central colocada na pesquisa, que é a de compreender como o professor de Inglês em início de carreira, que participou do Pibid durante sua formação inicial, constrói a sua profissionalidade docente.

Alinhados às sugestões de Braun e Clarke (2006), para analisar os dados, percorremos as seguintes fases:

1. Transcrevemos os dados. Ao fazermos a transcrição, fomos nos familiarizando com o conjunto de informações obtido. Nesse processo, fizemos leitura e releitura do material transcrito, assim como nossas primeiras anotações;
2. Organizamos os dados em dois arquivos, um com as transcrições das entrevistas com os PROF_FORs e outro com as transcrições das entrevistas com os PROF_INICs, a fim de facilitar o manuseio e interpretação do material;
3. Após essa fase, iniciamos o processo de codificação dos dados obtidos por meio das entrevistas com os PROF_FORs, buscando agrupar as informações relevantes para cada código;

4. Em seguida, agrupamos os códigos em busca de temas e organizamos os dados tendo em consideração os potenciais temas encontrados;
5. Depois, relacionamos os temas aos extratos codificados e geramos um quadro temático da análise. Nesse processo, também consideramos dados obtidos por meio do questionário perfil;
6. Posteriormente, revisamos, definimos e nomeamos cada tema;
7. Por fim, realizamos a discussão dos resultados, recorrendo a extratos selecionados das falas dos participantes.

Finalizada a análise dos dados das entrevistas realizadas com os PROF_FORs, começamos o processo de análise dos dados obtidos por meio das entrevistas com os PROF_INICs. Nesse processo, acrescentamos mais duas fases:

8. Ao verificar, nas entrevistas com os professores em início de carreira, códigos semelhantes encontrados nas entrevistas com os professores formadores, buscamos relacioná-los de modo a interpretar a informação obtida de forma mais precisa.
9. Depois, procedemos a discussão dos resultados, recorrendo a extratos selecionados das falas dos dois grupos de participantes.

Também é importante destacar que a organização dos dados e a primeira fase da codificação dos dados foi realizada com recurso ao NVivo 12, *software* de análise de dados qualitativos³⁰.

O *software* facilitou a organização, o armazenamento, o gerenciamento, o acesso, a visualização e a primeira codificação das informações. Esses procedimentos não dispensaram o trabalho prévio construído a partir do referencial teórico-metodológico nem, obviamente, o olhar atento da pesquisadora para os dados, durante todo o processo. No próximo capítulo apresentamos os dados encontrados.

³⁰ NVivo 12 for Windows (2018). [Programa de computador]. [S.l.: s.n.]. Recuperado de www.qsrinternational.com

Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo trazemos os resultados da análise dos dados. Como informado anteriormente, procedemos a análise dos dados à luz do referencial teórico adotado, tendo em consideração os princípios da análise de conteúdo temática, conforme propostos por Braun e Clarke (2006).

Durante a análise, procuramos identificar as categorias temáticas que emergiram a partir das falas dos participantes. A seguir, apresentamos os resultados obtidos por meio da análise das entrevistas com os PROF_FORs.

3.1. Resultados da análise das entrevistas realizadas com os professores formadores

A análise das entrevistas com os PROF_FORs buscou responder, na perspectiva desses professores, às seguintes perguntas:

1. Como foi a formação inicial dos PROF_INICs?
2. Quais os desafios dos PROF_INICs?

Nas respostas dos participantes às oito perguntas de nosso roteiro de entrevista semiestruturada identificamos, como já informado, três categorias de análise. Duas delas correspondem a dimensões que, de forma implícita, se encontravam presente nas questões.

Assim, esta seção está organizada em três partes, em que cada uma apresenta uma categoria temática encontrada. Na primeira, descrevemos a formação inicial do professor de inglês na Ufopa. Na segunda, abordamos os desafios dos PROF_INICs. Na terceira, discutimos as expectativas e a descrença dos PROF_FORs na possibilidade de os PROF_INICs colocarem em prática o conhecimento construído durante a formação inicial. Os excertos das falas, usados para ilustrar as categorias encontradas, estão identificados a partir do estabelecido na subseção em que descrevemos o perfil dos PROF_FORs. O quadro a seguir sintetiza as categorias e subcategorias encontradas.

Quadro 1 - Categorias e subcategorias encontradas sobre os Professores Formadores

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A formação inicial do professor de inglês na Ufopa	O perfil profissional de professor de inglês pretendido pela Ufopa
	A escola da educação básica na formação do professor de inglês
	A contribuição do Pibid para a formação do professor de inglês pretendido pela Ufopa
	Os aspectos mais positivos e os aspectos que podem ser objeto de reformulação no Pibid
Os desafios profissionais dos professores de inglês em início de carreira no oeste do Pará	A inserção no mercado de trabalho
	A desvalorização da profissão
	Os desafios da sala de aula
	Os desafios advindos da pandemia do coronavírus
Expectativas dos PROF_FORs em relação à prática docente dos PROF_INICs	Trabalhar a língua como instrumento de comunicação
	Ser criativo; ser reflexivo
	Descrença na prática docente por conta dos desafios profissionais dos professores de inglês no oeste do Pará

As categorias e subcategorias sintetizadas no Quadro 1 são integralmente apresentadas abaixo.

3.1.1. A formação inicial do professor de inglês na Ufopa

A primeira categoria, A formação inicial do professor de inglês na Ufopa, busca descrever a percepção dos PROF_FORs acerca da formação inicial dos professores de inglês na Ufopa. A seção está subdividida em quatro subcategorias temáticas nomeadamente o perfil profissional de professor de inglês pretendido pela Ufopa; a escola da educação básica na formação do professor de inglês; a contribuição do Pibid para a formação do perfil profissional do professor de inglês pretendido pela Ufopa; e os aspectos mais positivos e os aspectos que podem ser objeto de reformulação no Pibid.

3.1.1.1. O perfil profissional de professor de inglês pretendido pela Ufopa

Nesta parte foi delineado o perfil do professor de inglês que a Ufopa pretende formar. Os dados obtidos nas entrevistas com os PROF_FORs nos levaram a compreensão de que o perfil de professor de inglês que a Ufopa pretende formar abrange três dimensões formativas: a social, a pedagógica e a pragmática. A dimensão social pode ser observada nas falas abaixo, nas quais podemos perceber, de forma ampla, a descrição do caráter ético, intelectual e crítico-reflexivo do professor, o qual também deve ser ciente de seus direitos e deveres na profissão. Em uma descrição mais breve, percebemos a necessidade de o professor estar apto a lidar, para além da realidade paraense, com a realidade global relacionada ao ensino de inglês.

A Ufopa busca formar um professor ético, autônomo intelectualmente e que perceba claramente o seu papel de agente transformador da sociedade, de formador de cidadãos habituados à reflexão e à crítica cientes dos seus direitos e deveres. (PROF_FOR_01)

Um professor que lide com a realidade local e a realidade global. (PROF_FOR_06)

Do ponto de vista pedagógico, conforme a sequência dos relatos, o professor de inglês formado pela Ufopa deve conhecer as metodologias e as teorias de ensino e aprendizagem de línguas; deve ser crítico-reflexivo, se importar com os seus alunos e também deve saber articular adequadamente a teoria e a prática.

Esse professor também deve estar bem-preparado do ponto de vista pedagógico. [Essa preparação] inclui o conhecimento de teorias de ensino e aprendizagem, várias metodologias de compartilhamento de conhecimentos com alunos em diferentes níveis escolares e a capacidade crítico-reflexiva do que lê, do mundo circunstante e do que compartilha com seus alunos. Nessa dimensão pedagógica da sua formação, a Ufopa também espera que o professor por ela formado também saiba estabelecer uma articulação adequada entre teoria e prática. (PROF_FOR_01)

A seguir, a referência feita ao PPC sugere que o objetivo da instituição está sendo cumprido, evidenciando a perspectiva crítica da formação pretendida e, também, a figura do profissional que continuará crescendo não apenas por si, mas, também, para a melhoria de seu trabalho com seus alunos.

Bem, o PPC diz que a gente tá formando um professor crítico, né (...). Acho que isso é um dos objetivos do PPC e eu acho que de certa forma tá sendo cumprido (...). A gente quer formar um professor que pense sobre o que ele quer fazer e o que ele fez, né ((risos)), pra que ele aprenda e melhore, enfim, por ele mesmo e pros outros que ele vai formar, também. (PROF_FOR_06)

Ainda na dimensão pedagógica, surge a imagem do professor que tem várias habilidades, diferentes saberes, que pesquisa e que busca estar atualizado. Como um dos entrevistados afirmou:

A gente quer formar um professor com diferentes habilidades, diferentes conhecimentos, um professor que está de fato capacitado, um professor que se posiciona, um professor crítico. Ele é um professor que pesquisa. Ele é um professor que procura estar atualizado. (PROF_FOR_03)

Os depoimentos a seguir ilustram a dimensão pragmática da formação pretendida pela Ufopa. As falas dos docentes expressam que a Ufopa pretende formar um profissional que saiba falar inglês, que esteja disposto a ensinar as quatro habilidades

(ouvir, falar, ler e escrever) aos alunos e que tenha um amplo repertório de prática para usar em suas aulas:

Eu acho que o ideal é um professor no mínimo fluente na língua. Pelo menos, fluente o suficiente pra ele entrar em sala de aula com confiança pra executar, pra exercer o seu ofício. (PROF_FOR_04)

Nós queremos dar um repertório amplo de possibilidades de prática (...). O nosso papel é de preparar com o maior leque possível, com o repertório melhor possível para que você tenha esse repertório e sempre que precisar você acione esse repertório. (PROF_FOR_03)

Olha, eu acho que a Ufopa almeja entregar um bom profissional, que esteja disposto a lecionar as quatro habilidades. (PROF_FOR_05)

A Ufopa também pretende que os professores de inglês egressos da instituição, ao exercer a docência, possam guiar a sua prática a partir das necessidades de seus alunos.

[Queremos] um perfil de professor que ele, a sua prática docente deve ser norteadada pela observação dos alunos (...). Então, a gente quer formar professores sensíveis às particularidades, às peculiaridades de cada turma (...), às necessidades dos alunos. (PROF_FOR_03)

Nessa dimensão ainda foi possível perceber que a Ufopa pretende formar um professor que tenha conhecimentos teóricos para transmitir, sendo essa única concepção que não se alinha aos demais depoimentos ilustrativos desta subcategoria de análise.

Penso que um professor que realmente tenha a capacidade de se comunicar em inglês, esse é o principal, mas, ao lado disso, ter os conhecimentos teóricos pra transmitir. (PROF_FOR_02)

É possível observar, a partir dos excertos mencionados, que o perfil profissional de professor de inglês pretendido pela Ufopa apresenta as três dimensões formativas, uma vez que cada PROF_FOR ressaltou um aspecto que considera relevante para a formação desse perfil. De modo geral, o perfil delineado pelo grupo de PROF_FORs por meio

dessas dimensões mostra que a Ufopa pretende formar um profissional do ensino de inglês apto a atender às demandas educacionais da sociedade em prol da melhoria da educação na região (Pimentel, 2016).

3.1.1.2. A escola da educação básica na formação do professor de inglês

A segunda subcategoria trata do papel da escola da educação básica na formação do professor de inglês formado pela Ufopa. Apesar de toda a problemática que envolve o ensino de inglês na escola da educação básica no Brasil, os dados apontam que essa escola é de fundamental importância para a formação dos professores de inglês que a Ufopa pretende formar. Sobre essa escola, dois dos participantes falaram:

[A escola da educação básica] é superimportante. É fundamental esse contato deles com a sala de aula real, onde o professor atua. (PROF_FOR_04)

O papel da escola da educação básica é o de dar oportunidade de eles [os professores em formação] colocarem em prática os conhecimentos da universidade. (PROF_FOR_02)

Ela representa o espaço no qual o professor em formação pode praticar a sua profissão, representa o “laboratório ideal” para a formação profissional, visto que é nela que o professor em formação tem contato com o ambiente onde as coisas realmente acontecem.

Sem a vivência do ambiente real, onde as coisas acontecem de verdade, não há formação adequada de professores. Nesse sentido, o papel da escola da educação básica é crucial. É o laboratório ideal para a preparação desses profissionais. Lá, informado pela realidade das condições de infraestrutura da escola, das relações de poder entre os atores que habitam essa arena e dos alunos de carne e osso é que os futuros professores podem começar a estabelecer uma relação significativa entre as teorias que aprendem na universidade com o que de fato ocorre no ambiente escolar. (PROF_FOR_01)

É na escola da educação básica que o professor em formação tem a oportunidade de praticar a profissão antes de a ela ou a outros contextos de ensino retornar como

professor e continuar a sua construção como profissional da docência. É nessa escola que, além de vivenciar a docência, o professor em formação tem a oportunidade de relacionar a teoria, a prática e os acontecimentos reais da sala de profissão. A prática que ocorre na escola é significativa, uma vez que se dá em uma perspectiva crítico-reflexiva e não por meio da mera aplicação da teoria. Porém, a estrutura do PPC de Letras-Inglês em estudo só levava o licenciando a ter contato com a escola, para aliar a teoria e a prática, no último ano do curso.

Teoria e prática conversam basicamente só no Estágio e isso acontece nos dois últimos semestres do curso (...). Acontece assim de forma muito aligeirada. Então a formação do professor de inglês na Ufopa é prejudicada pela estrutura do PPC. (PROF_FOR_03)

Falando como instituição, a docente ponderou:

O nosso desafio é fugir dessa visão tecnicista ainda que temos na licenciatura. (PROF_FOR_03)

Sua fala, na verdade, descreve a estrutura 3+1 (Paiva, 2003) do PPC de Letras-Inglês, uma estrutura de visão tecnicista que constituía um desafio a ser vencido no curso³¹. Nesse sentido, por antecipar o contato dos licenciandos com a sala de aula da educação básica, o Pibid teve uma grande contribuição para a formação do perfil profissional do professor de inglês pretendido pela Ufopa, como pode ser verificado a seguir.

3.1.1.3. A contribuição do Pibid para a formação do professor de inglês na Ufopa

Nesta subcategoria são abordadas as contribuições do Pibid para que a formação do professor de inglês delineada acima suceda. Uma vez que os estágios supervisionados só ocorriam no último ano do curso, o Pibid foi a oportunidade que os licenciandos

³¹ O PPC do curso de Letras Português e Inglês foi atualizado em 2021. Nessa configuração, o Estágio supervisionado I foi antecipado para o início da segunda metade do curso. Dessa forma, passamos a ter estágio supervisionado I (100h) no quinto período do curso; estágio supervisionado II (100) no sexto período e assim sucessivamente, mantendo a carga horário total de 400 horas de estágio curricular supervisionado, conforme previsto na Resolução n. 2 de 2019. Essa estrutura antecipa em um ano o contato do licenciando com a docência, o que representa um avanço significativo no que diz respeito a esse desafio

tiveram para chegar “ao laboratório” da prática profissional antecipadamente e vivenciar experiências pedagógicas em contexto real da profissão. O Pibid é como

Uma espécie de bilhete premiado que dá aos alunos acesso a esse laboratório fora dos muros da universidade, que é a escola. (PROF_FOR_01)

Por meio desse bilhete premiado o Pibid desempenha um papel particularmente relevante porque propicia que a universidade possa

Inserir esses futuros professores pra conhecer o ensino na educação básica. Então é o caminho, eu penso que é o caminho, né, para que eles possam ter essa oportunidade de, na graduação, conhecerem essa realidade. (PROF_FOR_02)

Nesse sentido, o Pibid representou, primeiro, o caminho por meio do qual os licenciandos contemplados com “o bilhete premiado” puderam ter acesso ao laboratório de prática para aprender a profissão dentro da profissão. Depois, significou o espaço para a mobilização desse aprendizado que se deu por meio de diversas atividades formativas. Os dados nos informam que os professores em formação participantes do Pibid-ínglês elaboravam e desenvolviam microprojetos de ensino, assistidos por seus professores supervisores na escola pública. O desenvolvimento desses microprojetos implicava a preparação, a observação e, também, a regência de aulas.

O Pibid-ínglês foi desenvolvido por meio da elaboração e a implementação de microprojetos de ensino e pesquisa pelos pibidianos e seus mentores. (PROF_FOR_01)

[Os pibidianos] se reuniam uma vez por semana com esse professor [supervisor] para eles pensarem as atividades que iam ser passadas nas aulas. Acompanhavam mesmo esse trabalho do professor. E vez ou outra eles iam lá pra frente da turma e assumiam, com a supervisão do professor, claro, assumiam esse papel de regência mesmo. (PROF_FOR_03)

Os microprojetos eram desenvolvidos em equipe que abordavam temas e modos variados de ensinar inglês; uma modalidade de trabalho que proporcionava

Uma certa união entre eles [os pibidianos]. (PROF_FOR_06)

Nos microprojetos,

Cada equipe, por exemplo, trabalhava com um tema. Tinha a equipe que trabalhava com música, a equipe que trabalhava com ensino de inglês através de maquetes, ensino.... enfim. (PROF_FOR_03)

Uma coisa que eu acho muito legal, que é o trabalho coletivo. Isso eu acho que é um aspecto muito bacana. (PROF_FOR_04)

Além do desenvolvimento dos microprojetos, os pibidianos desenvolveram atividades acadêmicas de extensão como feiras culturais, festivais de música e eventos acadêmicos que contribuíam para promover a aproximação entre a universidade e a escola da educação básica, conforme expresso no relato a seguir.

[Buscava-se] congregar a universidade e as escolas parceiras, participantes do Pibid. Tínhamos também outros eventos: o manto do perito; os alunos faziam as feiras, as feiras culturais. Então a gente esteve em algumas atividades nesse sentido no projeto do Pibid-inglês aí nesses anos que se passaram (...). Então, nós tínhamos essas atividades, nós tínhamos eventos, nós tínhamos o festival de música. (PROF_FOR_03)

Para além das escolas parceiras, havia outras atividades que envolviam um público mais abrangente, como o acampamento de imersão e o colóquio de professores de inglês, aberto a toda a comunidade interessada em discutir a formação de professores de inglês. A participação dos pibidianos nas atividades era muito intensa, ou seja, não ocorria só no momento da realização do evento. Os pibidianos participavam do planejamento e de toda a logística das ações. Como afirmou um dos participantes,

O conjunto de experiência que emanava dessas ações iam para além da rotina comum da sala de aula. (PROF_FOR_01)

Os dados mostram que havia foco em uma diversidade de atividades formativas envolvendo os pibidianos, os mentores e os coordenadores do subprojeto.

Havia foco na produção acadêmica, na apresentação de trabalhos, na construção de projetos de ensino, pesquisa, na fluência e proficiência na língua-alvo, na disciplina em relação ao cumprimento das atividades e horários, no planejamento colaborativo envolvendo os pibidianos, os mentores e a coordenação, atividades envolvendo música, drama, viagens exploratórias, oficinas, minicursos e outras coisas. (PROF_FOR_01)

Também estavam incluídas nas ações do Pibid (....), o colóquio de professores de inglês (ação bianual) e o UFOPA English Immersion Camp. Esses pibidianos também ajudavam em toda a logística das ações. (PROF_FOR_01)

Os relatos dos professores descrevem uma formação acadêmica marcada pela implementação de microprojetos de ensino, observação de aulas, eventos acadêmicos e interação entre os PROF_INICs, os alunos, as escolas parceiras e outras escolas da rede pública de ensino da região; uma formação marcada pela realização de atividades no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. São atividades que complementam o trabalho realizado por meio dos componentes curriculares do PPC da instituição, que coadunam o perfil profissional de professor de inglês que a Ufopa pretendia formar, conforme os excertos seguintes:

O Pibid buscou entregar esse profissional pra essa cidade santarena. Esse profissional bem capacitado nesses âmbitos: no âmbito do conhecimento científico, de prática bem fundamentada; uma prática que está fundamentada na teoria, práxis, né, teoria e prática conversam, então é nesse sentido que o Pibid buscou colaborar e ir ao encontro desse perfil profissional que a Ufopa tenta formar. (PROF_FOR_03)

O Pibid era muito assim: o quê que a gente pode fazer pra melhorar, pra estimular o aluno a atender, a aprender inglês que, que seja algo que inove de alguma maneira a prática na sala de aula? E o aluno bota a mão na massa pra funcionar. Enquanto lá no ICED [Instituto de Ciências da Educação], a gente tá trabalhando um pouco mais no âmbito de discussão de metodologia, de teoria

sobre a educação. (...) O profissional que vai sair dali ele não vai sair só com a teoria e nem só praticando, ele vai se complementar. (PROF_FOR_04)

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas no Pibid são comparadas a tijolos usados na construção do perfil profissional do professor de inglês previsto no PPC da Ufopa.

Funcionam como tijolos na construção de um edifício. São, portanto, necessárias para que se produza o professor com o perfil estabelecido no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras da Ufopa, que eu acredito ser um bom perfil. (PROF_FOR_01)

Os dados apresentados evidenciam o Pibid como espaço de prática e de prática reflexiva, como um lugar de vivência docente essencial para a construção do ser professor. No Pibid havia espaço para leituras, discussões, preparação de aulas e para a reflexão antes e depois da prática.

No Pibid ele tinha que cumprir uma determinada quantidade de horas né, às vezes refletindo, lendo teorias específicas, ou preparando aula, ou discutindo o que foi feito ou pensando nos relatórios da reflexão, da reflexão antes da prática e da reflexão pós prática. Isso é muito importante, né. O Pibid proporciona um momento de reflexão e de estudos sobre determinadas coisas específicas, e aí, sim: Se alguém fala: falta refletir sobre a sala de aula... o Pibid permite isso. (PROF_FOR_06)

Ao fazer referência a Nóvoa, um dos professores formadores salientou que o Pibid-inglês proporciona a formação dentro da profissão. Sua fala também manifesta sua postura favorável à proposta do mesmo autor ao destacar a importância de os cursos de formação levarem seus licenciandos para a escola, a qual reconhece como o *locus* ideal para que o professor em formação relacione, de forma significativa, a teoria construída na universidade com a prática exercida em meio à realidade.

O Pibid, ele é aquele espaço, como diz o professor, como diz António Nóvoa, né? que a formação de professores deveria ocorrer igual como na formação dos médicos. Os médicos não vão lá pra dentro do hospital estudar? O aluno de

Letras deveria ir pra dentro de uma escola estudar (...). Então, o Pibid, ele é esse espaço de prática. Ele ocorre dentro da graduação, então permite o aluno vivenciar, fazer essa relação do que ele tá vendo na disciplina e o que ele consegue verificar lá na realidade, na escola, consegue refletir (...). O Pibid é um espaço muito rico. Então, essa vivência é muito importante pra formação. Esses espaços que ultrapassam as barreiras da disciplina, da sala de aula da universidade, eles são fundamentais pra construção do ser professor né, a meu ver. (PROF_FOR_03)

Como afirmou um dos participantes:

Quando bem implementado, o Pibid tem, de fato, o potencial de contribuir para a formação adequada de professores. No caso da Licenciatura em Língua Inglesa não é diferente. (PROF_INIC_01)

Ainda conforme suas palavras:

O que estou dizendo, na realidade, é que o programa é excelente; a condição de ser bem ou malsucedido depende da equipe da ocasião. (PROF_INIC_01)

Pelo que tem sido exposto até o momento, percebemos o quanto a formação dentro da profissão se apresenta como essencial para a boa formação profissional docente, para preparar o professor para a profissão e, também, o quanto o Pibid-inglês contribuiu para essa formação. Também percebemos que essa relação não é de causa e efeito. Não basta que o licenciando seja inserido no contexto da prática profissional, é preciso que haja um bom currículo e uma equipe engajada em sua implementação.

3.1.1.4. Os pontos mais positivos e os que podem ser objeto de reformulação

Esta categoria aborda a concepção dos PROF_FORs acerca dos aspectos mais positivos e dos aspectos menos conseguidos que poderiam ser objeto de reformulação no Pibid. Em relação aos aspectos positivos, foram mencionados o trabalho coletivo, a experiência em sala de aula e o desenvolvimento da prática reflexiva dos pibidianos. Alguns docentes mencionaram o trabalho coletivo como um aspecto bastante positivo do Pibid-inglês. Eis o que os docentes falaram:

Eu acho que isso é um fator muito positivo. Eu acho que eles têm essa ideia de trabalho em grupo bem mais forte. Trabalhar em equipe, querendo ou não é importante. (PROF_FOR_05)

Os alunos que trabalhavam no Pibid eles trabalhavam em grupos. Bom, acho que isso causava uma certa união entre eles. (PROF_FOR_06)

A experiência em sala de aula proporcionada pelo subprojeto foi mencionada por dois docentes. Em suas palavras:

Eu acho que levar pessoas que nunca foram pra sala de aula para a sala de aula é um ponto muito positivo porque eles saem outra pessoa de lá. Eles saem com outro olhar de professor de Letras. (PROF_FOR_05)

O Pibid, acho que é muito positivo nessa questão de ele ter a experiência da sala de aula. (PROF_FOR_06)

Outro aspecto relevante mencionado foi a formação crítico-reflexiva, de natureza adequada e ampla que os PROF_INICs tiveram por meio do Pibid-inglês. Uma formação de professores que sabe falar e escrever, que tem um repertório amplo de possibilidades para ensinar inglês aos seus alunos.

Essa formação crítica, de profissionais críticos, de profissionais críticos-reflexivos, de profissionais que têm uma prática fundamentada, de profissionais que sabem falar, escrever, de profissionais que ah... que têm uma visão do que é ser professor bastante ampla e quais possibilidades ele tem de levar a língua pros seus alunos. Isso foi um aspecto bastante positivo do Pibid Letras-Inglês. (PROF_FOR_03)

Quanto aos pontos que poderiam ser objeto de reformação, apenas um dos PROF_FORs mencionou alguns aspectos voltados ao Pibid-inglês. O primeiro diz respeito à escolha das escolas públicas contempladas com o Pibid e o segundo à relação dos professores da escola pública com os pibidianos.

Eu acho que poderia se pensar melhor nas escolas né porque, de repente, algumas escolas não tinham estrutura pra receber os pibidianos. (PROF_FOR_02)

A falta de estrutura das escolas públicas, infelizmente, conforme temos visto neste trabalho, é uma realidade no oeste do Pará, o que não implica dizer que não existam boas escolas na região. No entanto, é preciso lembrar que o Pibid busca atender as escolas cujo índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) seja baixo. Nessas escolas, é preciso encontrar professores que tenham interesse em atuar como supervisores do Pibid. Só após feitas essas duas considerações é que se pode tentar escolher uma escola com melhor estrutura.

O outro ponto abordado pela docente diz respeito à relação que se estabelece entre os pibidianos e os seus professores supervisores na escola pública. A seu ver, os professores da escola pública se sentem impactados com as contribuições que os pibidianos levam para a sala de aula o que pode causar um distanciamento entre o professor supervisor e o pibidiano.

Eu acho que poderia melhorar a relação entre os pibidianos e os professores da escola pública. Parece que há um certo medo dos professores da escola pública em entrar em contato com os pibidianos. (PROF_FOR_02)

Os alunos pibidianos, a participação deles é levar novos conhecimentos, esses conhecimentos que eles aprendem nos diferentes componentes curriculares e isso, de certa forma, impacta os professores da escola pública que já estão lá há um certo tempo. (PROF_FOR_02)

No âmbito mais geral do Programa, os PROF_FORs mencionaram questões relacionadas às bolsas do Pibid, tanto para os coordenadores quanto para os licenciandos que atuam no Programa.

Talvez pensando no ponto de vista da coordenação, aqui né, entre nós, quem que vai assumir essa coordenação? Por exemplo, tem que ter uma bolsa só pra o professor de inglês, certo? Porque até onde eu entendo é o professor de português que recebe e divide a bolsa com o professor de inglês, não é isso? (PROF_FOR_04)

A desvantagem que eu vejo é que não é um programa valorizado, né, de bolsa, bolsa, quatrocentos reais.... chega a ser ridículo, né, acho que essa infraestrutura do Pibid eu acho que é um ponto negativo. (PROF_FOR_05)

De acordo com os dados, o trabalho em equipe, a experiência em sala de aula e a formação crítico-reflexiva se destacam como os aspectos mais positivos mencionados pelos docentes. De modo geral, os aspectos positivos da formação proporcionada por meio do Pibid se sobressaem àqueles que, na concepção dos PROF_FORs, poderiam ser objeto de reformulação. Na verdade, no que tange ao Pibid-inglês, apenas um dos PROF_FORs abordou aspectos que, a seu ver, poderiam ser melhorados, os outros professores formadores manifestaram-se acerca do Pibid como Programa Institucional.

3.1.2. Os desafios dos professores de inglês em início de carreira no oeste do Pará

Nesta categoria temática abordamos os desafios profissionais dos PROF_INICs no oeste do Pará na perspectiva dos PROF_FORs. Emergiram quatro subcategorias temáticas que evidenciam problemas que, juntos, desafiam o professor de inglês no exercício de sua profissão, a saber: a inserção no mercado de trabalho; a desvalorização da profissão, evidenciada pela falta de estrutura para trabalhar, pelos baixos salários e pela sobrecarga de trabalho; os desafios da sala de aula; e os desafios advindos da pandemia do coronavírus.

3.1.2.1. A inserção no mercado de trabalho

O mercado de trabalho foi mencionado como o primeiro desafio a ser vencido por professores de inglês iniciantes no oeste do Pará, região que, conforme os relatos a seguir, oferece poucas oportunidades a esses profissionais:

O primeiro [desafio] é o desemprego. Sendo bem prático, desemprego. Eu tô olhando pros alunos que a gente forma e quantos eu vejo empregados (...). Pode ser que seja diferente, mas a impressão que eu tenho é que não tem tantas oportunidades assim pra esse tanto de professores que a gente forma. (PROF_FOR_04)

Acho que um grande desafio é, por exemplo... já começa na procura do emprego... entrar nesse mercado de trabalho. (PROF_FOR_05)

Uma vez que há poucas vagas disponíveis,

mesmo que a gente forme poucos alunos por ano, eu acho que, ainda assim, pro mercado absorver todos eles, é complicado. (PROF_FOR_06)

No relato a seguir, após fazer referência às poucas vagas de concurso na escola pública, o participante também menciona os cursos de idiomas e escolas particulares da educação básica, as quais, como indica, exige que o professor esteja mais bem preparado em relação ao conhecimento da língua que se propõe a ensinar.

Primeiro é o mercado de trabalho (...). Se ele não conseguiu passar num concurso, porque a gente sabe que os concursos são poucas vagas... Aí eles vão trabalhar em cursos particulares ou escolas básicas particulares. Se ele não têm um conhecimento, pelo que eu tenho observado, se esse conhecimento dele, de língua dele, quando ele se forma, não é tão bom, ele ainda vai ter ainda mais dificuldade. (PROF_FOR_06)

Percebemos, então, que não apenas a falta de vagas dificulta a entrada do professor de inglês na carreira docente, mas, também, a falta de proficiência adequada na língua que se propõe a ensinar, critério que, pelos dados, é mais rigoroso no ensino particular. Diante das poucas vagas, os estudantes que se destacaram na formação inicial, conforme afirma um dos docentes no excerto a seguir, conseguiram colocação no mercado de trabalho. Não foi especificado em que os alunos se destacaram, mas podemos inferir, por meio do excerto “a gente formou”, que esse destaque vai além do conhecimento da língua:

É a sorte, talvez, que a gente teve, nas últimas turmas que a gente formou, é que alguns de nossos alunos eram muito bons. Então, eu vejo esses alunos bons empregados hoje (...). A gente fica feliz de ver que quem se destacava na sala de aula com a gente na Ufopa tem espaço no mercado aqui em Santarém. (PROF_FOR_04)

A fala do docente expressa que, talvez por sorte, o curso de Letras-Inglês tem entregado à sociedade profissionais bem-preparados. Sua fala também evidencia que, no caso dos bons profissionais, o resultado da formação é mérito tanto da instituição quanto dos ex-licenciandos que atuaram como protagonistas em sua formação.

3.1.2.2. A desvalorização da profissão

Nesta subcategoria abordamos os desafios dos professores de inglês que vencem o desafio do desemprego. Para esses professores, há uma série de outras questões a serem enfrentadas, as quais, como mencionamos no início desta seção, levam à desvalorização e à perda da qualidade do trabalho do professor. Entre elas, a falta de estrutura para trabalhar, os baixos salários, a sobrecarga de trabalho e suas consequências no modo como o professor pode exercer a sua profissão. Sobre a falta de estrutura adequada foi falado:

Depois [do desemprego], o que me incomoda muito nessa cidade é estrutura, estrutura pra trabalhar (PROF_FOR_04).

Falta de estrutura. Como é que tu vai dar uma boa aula se tu não tem um livro bom, se tu não tem um lugar pra botar uma imagem, se tu não tem como botar um *powerpoint*, sabe, trazer essa diversidade pra sala de aula, como é que tu vais fazer isso na escola pública, né? É bem complicado, falta estrutura. E por falta de estrutura todas as outras nuances que fazem parte do aprender uma língua, elas vão ficar de lado porque tem que focar na língua (PROF_FOR_05).

Essa falta de estrutura pode ser melhor compreendida por meio de um breve relato feito por um dos professores formadores sobre sua experiência ao entrar, pela primeira vez, em uma escola pública do município de Santarém. A situação da escola lhe trouxe sentimento de decepção e pena das crianças que estudavam naquele local.

Eu cheguei, eu pisei na escola... eu fiquei tão decepcionado em ver a escola. Ela estava caindo aos pedaços, Conceição (...). Eu acho que é de ensino infantil, eu

não tenho certeza e, se eu não me engano, é municipal³². Eu fiquei com muita pena das crianças que estudam ali. E eu acho que a situação não é muito diferente das outras escolas que a gente vê por aqui por Santarém. (PROF_FOR_04)

Além disso, é preciso considerar os baixos salários e a consequente sobrecarga de trabalho. Os excertos abaixo, descrevem esse cenário e evidenciam a falta de reconhecimento do trabalho do professor de inglês na escola pública, não apenas no oeste do Pará, mas no contexto nacional.

E tem outras coisas né, tipo, depois de encarar essa estrutura precária, ele tem que conviver com salário baixo, falta de reconhecimento do trabalho dele e todos os outros problemas que não são exclusivos do professor do oeste do Pará, que são um problema nacional (...). Dá dó, assim, de ver. (PROF_FOR_04)

Existem professores que para obterem um maior salário optam por ensinar um número de turmas particularmente elevado, ficando sobrecarregados.

O professor trabalha muito porque ele quer um salário melhor e, pra que ele ter um salário melhor, ele precisa pegar muitas turmas (...). Ele quer ter um salário bom, mas esse salário bom demanda dele ficar sobrecarregado. Você consegue imaginar um professor ter 28 turmas? Pois é. Nós tivemos um professor supervisor do Pibid que tinha 28 turmas, 26, 28 turmas. (PROF_FOR_03)

Convém ressaltar que, por trabalhar muito, para ter um salário melhor, o professor fica sem tempo para um ensino mais formativo, sem tempo para refletir e para, até mesmo, estudar e, consequentemente, fica sem condições de oferecer um trabalho de qualidade na escola.

³² No estado do Pará, assim como em qualquer outro estado brasileiro, há escolas públicas estaduais e municipais. As escolas estaduais são administradas pelo governo estadual. Cada estado tem seus municípios. Santarém, por exemplo, é um município do estado do Pará e, como tal, tem sua própria administração. As escolas municipais são da responsabilidade da prefeitura do município no qual está inserida.

Que qualidade de trabalho ele vai ter? Quase nenhuma (...). Então, eles não têm aquele tempo extra, não tem aquele tempo livre pra pensar, pra refletir, pra ser um professor pesquisador, pra usar instrumentos de observação da aprendizagem e conseguir refletir sobre aquilo. Não sobra tempo pra ele pensar atividades mais formativas. (PROF_FOR_03)

De facto, muitos são os problemas do ensino de inglês na escola pública, mas questões relacionadas aos salários e à consequente sobrecarga do professor, conforme o excerto a seguir, não é uma realidade apenas desse contexto de ensino.

Tu vais entrar no polo de línguas, por exemplo, e vai receber um salário extremamente exíguo, né, porque tu tá precisando trabalhar e tu vais se submeter a isso ... se tu estiveres num cursinho de línguas.... Se tu for pra uma escola pública, são os mesmos desafios. (PROF_FOR_05)

A sobrecarga de trabalho do professor o impede, tanto de exercer seu trabalho com mais qualidade quanto de profissionalizar-se. Ademais, falta incentivo à formação continuada do professor, ao seu desenvolvimento e à sua ascensão na carreira profissional, fato que leva ao desânimo em relação à profissão, como expresso a seguir:

Ele não tem incentivo, nem no estado e nem no município pra participar de formação contínua (...). Gratificação financeira, então, para fazer cursos, nem se fala, nem existe. Então, eles não têm uma perspectiva de ascensão na carreira. Então, se você não tem perspectiva nenhuma, você desanima. Você desanima, porque, ah, eu vou fazer tudo isso pra que? Né? Eu mereço ser valorizado, mas ele não é, nesse sentido. (PROF_FOR_03)

O excerto a seguir resume bem o que até aqui tem sido colocado a respeito dos problemas práticos relacionados aos desafios do professor de inglês no oeste do Pará e de outras partes da nação brasileira enfrentam tanto no início quanto nas demais fases de sua carreira.

Inadequação das salas de aula para o ensino de línguas adicionais, pouco tempo para o ensino da língua-alvo, salas de aula superlotadas, professores com salários

baixos e sobrecarga de trabalho, baixa qualificação do professor, principalmente em relação à fluência e proficiência na [língua] que ensina, políticas de formação de professores incoerentes (...), recursos tecnológicos insuficientes e inadequados, além de vários outros entraves. Todos esses problemas são desafios profissionais que os professores de inglês do oeste do Pará e de outras partes do país, tanto no início quanto nas demais fases da sua carreira, enfrentam diariamente. (PROF_FOR_01)

Diante do quadro desenhado pelos PROF_FORs acerca da desvalorização profissional do ensino de inglês, de modo especial, o ensino público, percebemos o quão desafiador é ser professor de inglês no oeste paraense. O professor precisa de estrutura para trabalhar, de salário digno, de incentivo na carreira e de tempo para realizar um trabalho de qualidade e para se profissionalizar.

3.1.2.3. Os desafios da sala de aula

Esta subcategoria aborda os desafios do professor de inglês na sala de aula, onde precisa lidar com questões que vão além do conhecimento didático e teórico necessários à profissão. O professor lida com questões subjetivas e com questões sociais para as quais a graduação não pode formar, conforme afirma um dos professores formadores. Em seu ponto de vista, o máximo que o professor formador pode fazer é avisar acerca das situações que podem acontecer. Sua fala destaca o fato de que exercer a docência implica capacidades socioafetivas e relacionamento humano entre pessoas historicamente construídas que atuam no contexto escolar.

A gente vai lidar com família, a gente vai lidar com diversos problemas, a gente vai lidar com assédio, a gente vai (...) lidar com alunos que não têm condições econômicas, alunos que não têm condições psicológicas. São alunos que são de... tudo, menos aula, às vezes. (PROF_FOR_06)

Relembrando, um tempo de aula de inglês na escola pública é de 45 minutos. Se esse tempo é curto para o professor realizar o seu trabalho, as questões mencionadas acima podem contribuir para reduzi-lo ainda mais.

Então, às vezes, você precisa acolher uma situação (...). Às vezes você vai usar 30 minutos, 35 de uma aula. Os primeiros 10 vão pra burocracia, porque você tem que fazer chamada, você tem que fazer isso e fazer aquilo. Aí você tem mais 30, às vezes, pra você conseguir resolver um problema que tá acontecendo: aquele aluno não vai nem conseguir aprender porque ele tá tão preocupado com aquele outro problema (...). E os outros 10 minutos você vai usar pra trabalhar o ensino da língua (risos) pra dar conta da tua disciplina. (PROF_FOR_06)

Conforme afirma,

Não tem, não tem graduação que te forme pra isso, não tem. O que a gente pode é avisar que vai acontecer. (PROF_FOR_06)

Os depoimentos acima relacionados descrevem um cenário de difícil atuação docente. Por considerar as dificuldades desse contexto, os professores iniciantes precisam ter

Forças e coragem pra conseguir colocar em prática o que eles aprenderam. (PROF_FOR_02)

A seu ver esse é o maior desafio a ser enfrentado por professores de inglês que iniciam a carreira na escola pública no oeste do Pará. O excerto a seguir ilustra esta afirmação:

Eu acho que o grande desafio é eles colocarem em prática na escola pública o que eles aprenderam na universidade. Porque eles aprendem muito. Penso que todos os componentes curriculares, eles vão ajudando pra essa boa formação. Só que o grande desafio tá em ele tentar colocar em prática e não seguir, assim, desistir em pouco tempo de colocar em prática isso na escola pública e seguir o padrão, né, normal, ao qual os outros professores já se acostumaram. Então, é, quebrar com esse padrão, paradigma mesmo, que já existe, viciado, na escola pública (...). Caso contrário, não vai haver mudança nenhuma. (PROF_FOR_02)

Podemos observar, por meio dos excertos, que o contexto de atuação do professor de inglês no oeste do Pará é muito desfavorável à prática almejada pelos professores

formadores e que é preciso coragem para nele atuar da maneira em que se acredita, para romper com o ensino tradicional da gramática descontextualizada. Conforme afirmou um dos professores formadores, sem força e sem coragem para atuar do modo em que se acredita não é possível causar mudança alguma no ensino de inglês na escola pública da região.

3.1.2.4. Os desafios advindos da pandemia do coronavírus

Nesta subseção abordamos os desafios advindos da pandemia do coronavírus. Foi necessário considerar esse contexto porque era nele que os PROF_INICs estavam atuando no momento da geração e coleta dos dados. Por essa época, um dos desafios enfrentados pelos professores foi a necessidade do isolamento social, ocorrido com o intuito de minimizar a disseminação do coronavírus e o consequente aumento de casos da doença respiratória Covid-19. Os efeitos desse isolamento foram inevitáveis na prática educacional. Como afirmou um dos participantes, a pandemia

Tirou essa sala de aula onde você pode se reconstruir, reconectar e trocar experiências. (PROF_FOR_05)

Dessa forma, professores e alunos foram distanciados fisicamente e, uma vez que as salas de aula presenciais foram esvaziadas, a reaproximação dos sujeitos que fazem a escola passou a ocorrer na modalidade remota, ou seja, mediada por meio da tecnologia digital³³. Nesse contexto, o volume de trabalho triplicou, o professor passou a ter menos tempo disponível para se dedicar à sua função e, conseqüentemente, houve perda na qualidade tanto do ensino quanto da aprendizagem. A esse respeito, um dos professores formadores disse:

O que estava ruim ficou pior. (PROF_FOR_03)

Ainda conforme seu depoimento

³³ O ensino remoto surgiu “para suprir a ausência das aulas. Essa expressão “ensino remoto” vem sendo usada como alternativa à Educação a Distância (EaD), pois a EaD já tem existência regulamentada coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta oferecida regularmente. Então, o “ensino remoto” é posto como um substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interdita” (Saviani, 2020, p. 5).

O volume de trabalho, quando é remoto, triplica (...). E no meio disso tudo, os professores agoniados, tendo o trabalho triplicado, tendo que criar materiais, criar vídeos, é... perdeu-se a qualidade, tanto do ensino quanto da aprendizagem(...). Então o professor que já não tinha tempo para se dedicar àquela aula... aquele tempo de aula sem precisar ir pra sala de aula pra se dedicar, ele se viu desesperado, tendo que aprender sobre tecnologias digitais, preparar material, né? (PROF_FOR_03)

Por essa época, a desigualdade de recursos entre os contextos de ensino público e particular no que diz respeito à disponibilidade de recursos digitais foi acentuada. O relato a seguir justifica essa afirmação.

Então, a gente vê uma desigualdade de acesso às tecnologias digitais muito grande (...). Então, a realidade da aula remota na escola particular é de alunos sentadinhos, em frente ao computador, ou do celular, acompanhando a aula ao vivo todo dia (...). Mas, na escola pública, a aula remota (...). Que tecnologia que foi usada? *WhatsApp*? Um monte de PDF que os professores jogam no *WhatsApp*? Aí, o quê que acontece? Muitos alunos não tinham esse *WhatsApp* e tinham que buscar um malote de atividades impressas na escola (...). Que qualidade isso tem? Nenhuma, né? Qualidade nenhuma. (PROF_FOR_03)

E, nesse contexto, ainda é preciso considerar que 70% dos alunos da escola pública não tinham acesso à internet e que, para poder trabalhar o professor da escola pública teve que

Muitas vezes, a maioria das vezes, tirar do bolso dele... a internet foi do bolso dele, comprar materiais para tentar fazer aulas diferentes foi do bolso dele. (PROF_FOR_03)

Por essa via, entendemos que as condições de trabalho do professor de inglês no oeste do Pará não permitem ou, pelo menos, minimizam as possibilidades de esse profissional se construir com qualidade profissional, como professor crítico-reflexivo, como professor inovador, como um professor qualificado. O cenário aqui colocado

explicita que o professor de inglês se constrói em um contexto de desânimo e sem perspectiva de crescimento na carreira profissional. Vale lembrar que, embora estejamos falando especificamente do oeste do Pará, muitos desses problemas, como afirmou um dos PROF_FORs, não são exclusivos desta região, por constituírem demandas nacionais da educação brasileira. Ademais, como consequência da pandemia do coronavírus, contexto no qual os PROF_INICs estavam vivendo o seu início de carreira, os desafios profissionais docentes foram acentuados.

3.1.3. Expectativas dos professores formadores quanto a prática docente dos professores iniciantes

Nesta categoria abordamos as expectativas dos PROF_FORs em relação aos professores que têm formado. Como pode ser verificado ao longo do que tem sido exposto, os PROF_FORs têm consciência dos desafios educacionais da realidade no oeste do Pará e, assim, consoante um dos PROF_FORs, têm proporcionado aos seus licenciados uma formação pautada em estratégias que possam ajudá-los a lidar, no exercício da profissão, com alguns de seus desafios.

Na Ufopa, estamos cientes desses problemas e, por isso mesmo, buscamos estratégias para ajudar nossos alunos a lidar com, pelo menos, alguns deles diretamente: a questão ética, a reflexão, o pensar criticamente, o hábito de pesquisar a sua própria prática, a articulação da teoria com a prática e o esmerar-se para adquirir altos níveis de fluência e proficiência na língua que vai ensinar. (PROF_FOR_01)

Especificamente os professores que tiveram contato com a escola pública, principalmente por meio do Pibid, foram bem preparados, uma vez que tiveram a oportunidade de acompanhar o trabalho de outros professores e de conhecer a realidade do ensino na rede pública. Foi o que afirmou um dos participantes:

Olha, os nossos alunos, eles foram preparados, principalmente os alunos que passaram pelo Pibid e os que foram pra escola (...). Os que foram pra escola, os que vivenciaram o planejamento, que acompanharam os professores, eles

tiveram uma boa noção do que é a realidade do ensino na escola pública.
(PROF_FOR_03)

Considerando, portanto, a formação inicial descrita acima, os PROF_FORs gostariam que os professores de inglês egressos da Ufopa trabalhassem a língua inglesa como um instrumento de comunicação com o mundo e não apenas como uma estrutura codificada a ser ensinada de maneira descontextualizada na escola.

A gente queria que eles (...) se apropriassem do idioma e que vivessem o idioma (...). Então, o que a gente gostaria que eles mantivessem era isso, sabe, esse viver a língua, esse mostrar aos alunos o idioma mundial, um idioma, um idioma que serve pra você falar do mundo, sobre si (...), e que tivesse alegria em falar aquele idioma e de levar a cultura através desse idioma; que fossem aulas contextualizadas, que fossem aulas nesse sentido. (PROF_FOR_03)

Eu gostaria que eles entendessem que a língua não é só uma estrutura codificada (...), que eles tivessem sempre em mente que é mais importante sempre a pessoa que fala e não aquela língua sendo imóvel, mas toda essa transformação que acontece (...), que eles lembrassem que falar uma outra língua é um desafio muito grande. Não é uma coisa que tu vais aprender da mesma forma; e que língua caminha junto com identidade (...). Ensinar uma língua vai muito além do que ensinar aqui vai o verbo, aqui vai o sujeito e aqui vai essa conjugação.
(PROF_INIC_05)

A criatividade e a criticidade também foram mencionadas pelos PROF_FORs. Esses são saberes que contribuem para que os professores em início de carreira trabalhem o ensino de inglês de forma contextualizada.

Eu acho que nossos alunos, na verdade, não todos, né, pelo menos os alunos que vi lá no Pibid é que eles são muito criativos (...). Era impressionante o trabalho que [nomes de colegas de equipe] faziam, ... de trabalhos manuais, de fazer cartaz e montar e, nossa, é um negócio muito legal. Tendo condições pra manter isso, no dia a dia do trabalho como professor, seria ótimo. (PROF_INIC_04)

Eu queria que eles pudessem carregar reflexão sobre a prática e eu acho praticamente impossível quando a gente cai no mundo do mercado de trabalho (...). Eu acho que a gente tem pelo menos formado alunos que sabem planejar, né, a gente tem exigido isso no estágio, a gente tem exigido isso no Pibid, nos cursos de extensão em que eles são professores (...). Agora o aluno que tá ali, 80, sei lá quantas horas dentro da sala de aula por semana. O cara às vezes está funcionando em turno triplo... chega em casa ainda tem família. (PROF_INIC_06)

Neste último excerto, no qual é mencionado o que se gostaria que os professores de inglês mantivessem em sua prática docente, fica patente a descrença na possibilidade de esses professores colocarem em prática o que aprenderam, por conta dos muitos desafios que lhes são colocados no exercício da profissão e na vida pessoal do professor.

Justamente por conta de toda a problemática que envolve o ensino de inglês na escola da educação básica, especificamente da rede pública, a descrença na boa prática dos professores de inglês egressos da Ufopa foi observada nas falas de quase todos os professores formadores. Por meio de suas falas expressaram não acreditar ou não ver muitas possibilidades de os professores de inglês, mesmo que tenham tido uma boa formação, colocarem em prática o que aprenderam na universidade. Um deles apresentou a seguinte reflexão:

Agora, eu me pergunto assim: de que maneira, de que adianta, né, a gente mostrar pra eles a realidade, se eles não têm força de sozinhos mudar alguma coisa (...). O sistema, ele engole os professores, mesmo aqueles com toda a força de vontade, que saem animado da graduação, eles acabam sendo engolidos pelo sistema porque o sistema vai na direção contrária do que eles sonharam na universidade. O sistema não deixa o aluno pôr em prática o que ele aprendeu na universidade. Claro, pequenas injeções de ânimo ele consegue. (PROF_FOR_03)

Outros exemplos da falta de credibilidade dos PROF_FORs na boa prática dos professores de inglês egressos da Ufopa podem ser observados nos excertos de fala a seguir:

Na graduação, lá no Pibid, através da imersão, a gente sempre os incentivou a viverem a língua, pra se comunicar usando a língua. Mas chega, ... quando eles têm que dar aula para os alunos deles, eles se esquecem disso e acabam indo pra tudo descontextualizado: “vamos usar um monte de regra, preencher um monte de lacuna. (PROF_FOR_03)

Não sei se eu sou pessimista demais, mas eu acho muito difícil eles conseguirem manter esse ritmo de criar coisas e ter essa desenvoltura pra propor coisas novas na loucura que é o dia a dia do professor aqui, tendo que lidar com trezentos mil planos (...). O professor do município, por exemplo, trabalha com sei lá quantos alunos por turma, 39, 40 alunos...deve ter, né. Deve ser a média. (PROF_FOR_04)

Um dos professores, que acreditava que formação inicial lançava as bases sob a qual os professores constroem a sua profissão, mudou seu discurso por conta de toda a problemática do ensino de inglês que tem presenciado.

Eu vou ser sincera, meu discurso no Mestrado, que eu coloco na minha dissertação, é que a formação inicial tem um papel crucial e tem o poder de plantar as sementinhas que o professor vai regar quando estiver em serviço, mas hoje eu vejo por outros olhos, assim... hoje eu vejo que é muito complexo. (PROF_FOR_03)

Essa descrença também tem como base relatos ou observação de ex-alunos, que foram pibidianos ou atuaram em outro (s) projeto (s) de extensão, que atuam como professores de inglês no oeste paraense.

Sabe por que que eu digo isso? Eu me lembro de um aluno (...). Ele falava tanto que o professor (...) da escola pública não deveria dar gramática, ensino da gramática, e aí, depois, ele já enquanto professor (isso na universidade ele comentava isso, tantos outros comentam) ... quando ele começou a dar aula na escola pública, com pouco tempo, ele já estava se vendo dando aula de gramática. (PROF_FOR_02)

Por exemplo, uma aluna nossa maravilhosa... ela foi projeto de extensão, não foi Pibid, eu acho (...). Qual não foi o meu choque ao verificar que ela estava, está dando aula completamente gramatigueiras, aquelas que a gente sempre condenou? Aí você para e pensa: cara, ela teve uma boa formação, ela era uma aluna na graduação maravilhosa, ela sabe falar inglês, ela conhece sobre métodos, o que leva ela a seguir a mesma história que professores têm seguido esses anos todos no ensino de inglês na escola pública? (PROF_FOR_03)

A descrença dos PROF_FORs na boa prática docente dos professores por eles formados, portanto, sustenta-se nas más condições de trabalho do professor de inglês decorrentes de um sistema educacional disfuncional que caminha no sentido contrário no que diz respeito à valorização da profissão, uma vez que não apresenta condições para o docente, mesmo para os que tenham tido boa formação, colocarem em prática o fazer docente no qual acreditam. Sustenta-se, também, no caso de PROF_FOR_02 e PROF_FOR_03, no fato de as docentes conhecerem professores de inglês formados pela Ufopa que mudaram seu discurso e sua prática quando passaram de estudantes a professores de inglês na escola pública. Como dito acima, apenas um participante ao abordar a importância do Pibid para a “formação adequada de professores”, demonstrou que confia na possibilidade de os professores de inglês egressos da Ufopa colocarem e prática o que aprenderam na universidade.

Tive a felicidade de participar de uma equipe altamente atuante e os frutos estão aí: ex-alunos participantes do programa estão fazendo a diferença em sala de aula, mesmo que as suas ações ou vontade de agir ainda estejam obstaculizadas por algumas das grossas raízes da terrível *unwanted-millennial tree* que abarca todo o sistema educacional público em nível de educação básica. (PROF_FOR_01)

Conforme sua fala, acredita que os professores iniciantes com os quais teve a oportunidade de trabalhar estejam fazendo a diferença na sala de aula, apesar das dificuldades que lhes são colocadas na profissão, as quais, a seu ver, possuem raízes milenares e compreendem toda a educação básica pública brasileira.

Diante do exposto, percebemos que a Ufopa busca formar um perfil profissional de professor de inglês crítico-reflexivo, ético, com amplo conhecimento pedagógico e teórico, conhecedor do idioma que ensina e detentor de um vasto repertório de prática; um perfil adequado para atender as demandas educacionais contemporâneas no oeste do Pará. No entanto, o currículo que propunha essa formação não apresentava caminhos adequados para alcançá-la, uma vez que sua estrutura, ao proporcionar o contato do estudante com a docência apenas no último ano (terceiro ano) do curso, não tinha como promover, de forma ampla, essa formação.

Nesse sentido, o Pibid-inglês representou o caminho por meio do qual os PROF_INICs puderam antecipar o contato com a docência e adentrar o “laboratório de prática profissional” que é a escola pública da educação básica e, assim, as atividades desenvolvidas no Pibid-inglês complementaram o currículo do curso de Letras-Inglês da Ufopa; foram como “tijolos” na construção da profissionalidade dos PROF_INICs.

Os dados também mostraram que os PROF_FORs, por conta dos desafios (mercado de trabalho, falta de estrutura nas escolas, sobrecarga de trabalho, falta de incentivo na carreira, baixos salários, a sala de aula entre outros) que se colocam aos professores de inglês no oeste do Pará, não acreditam que os PROF_INICs atuem na carreira docente da forma como foram ensinados e que continuem a construir a sua profissionalidade sob a perspectiva que a vinham construindo na formação inicial.

3.2. Discussão dos resultados

Nesta seção, discutimos os dados encontrados por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os PROF_FORs. Ao realizar as entrevistas tivemos o objetivo de verificar, na perspectiva do professor formador, como foi a formação inicial dos PROF_INICs, bem como quais os desafios que esses professores enfrentam ao iniciar a profissão. Os dados nos trouxeram respostas a essas indagações e, também, evidenciaram as perspectivas dos PROF_FORs em relação a prática dos professores de inglês que eles contribuíram para formar.

A discussão está organizada em três partes, em que são abordadas as categorias encontradas, a saber: (i) o Pibid na formação inicial do professor de inglês na Ufopa; (ii) os desafios dos professores de inglês em início de carreira no oeste do Pará; e (iii) expectativas e dos PROF_FORs quanto a prática docente dos professores de inglês egressos da Ufopa, considerando os desafios educacionais da região oeste do Pará.

3.2.1. O Pibid na formação inicial do professor de inglês na Ufopa

Conforme os dados, podemos afirmar que a Ufopa pretende formar um profissional crítico-reflexivo, consciente de seu compromisso com a sociedade (ver Parecer CNE/CES n. 492, 2001; Contreras, 2001; Nóvoa, 2001; Tardiff, 2019) e conhecedor da pedagogia e da língua que ensina (Nóvoa, 2016). Esse profissional, também, deve ter um amplo repertório de prática (Schwade, 2018), ser pesquisador (Parecer CNE/CES n. 492, 2001; Contreras, 2001; Nóvoa, 2001; Tardiff, 2019) e ser sensível às necessidades do aluno (Nóvoa, 2001; Perrenoud et al., 2001, Schwade, 2018). Nessa esteira, a Ufopa pretende formar um professor de inglês cuja profissionalidade, tendo em conta o aporte teórico desenvolvido neste trabalho, seria capaz de atender às demandas educacionais contemporâneas, especificamente, no contexto de ensino de inglês no oeste do Pará.

Os dados indicam que a formação do profissional descrito acima compreende três dimensões formativas que propiciam ao professor um conjunto de saberes de âmbito social, pedagógico e, também, pragmático. As falas dos PROF_FORs se complementaram e enfatizaram uma formação que reconhece o valor tanto do conteúdo que o professor deve saber para ensinar quanto de sua formação crítico-reflexiva de modo que possa atuar como profissional que se posiciona como agente transformador da sociedade. Em linhas gerais, a percepção dos professores se alinha ao descrito no currículo do curso de Letras: Português e inglês da Ufopa atualizado em 2014. Como não encontramos as três dimensões formativas nas vozes de cada um dos PROF_FORs (dois mencionaram a dimensão social, quatro a pedagógica e quatro a pragmática), não sabemos se todos eles estão cientes de todas as dimensões formativas categorizadas. Os dados analisados não nos permitem afirmar ou refutar essa condição.

No que tange à dimensão pedagógica foi mencionado um aspecto que não retifica o perfil delineado acima, que é o de professor como transmissor de conhecimento. Essa ocorrência, mesmo sendo rara, mostra que essa visão de ensino ainda se faz presente na academia.

Outro aspecto observado foi a relevância da escola da educação básica pública na formação do professor de inglês. Essa escola foi indicada como fundamental para que a formação proposta pelo PPC da Ufopa se concretize, por ser nela, apesar de todas as dificuldades enfrentadas no ensino de inglês público brasileiro, que a realidade do ensino acontece. O currículo do curso de Letras-Inglês da Ufopa, no entanto, só previa a aproximação com a escola no último ano (quarto ano) da graduação e, desse modo, não tinha como promover, de forma ampla, a formação pretendida³⁴. Afastada da rotina, da cultura profissional docente, a estrutura do curso, como estava organizada, propiciava muito mais uma formação técnica do que profissional (Nóvoa, 2009, 2016).

Nesse sentido, o Pibid-inglês representou, “o caminho” por meio do qual os PROF_INICs puderam antecipar o contato com a docência e adentrar o “laboratório ideal” de prática profissional, que foi a escola pública da educação básica. Trabalhando em equipe, os PROF_INICs desenvolveram microprojetos de intervenção na escola pública de modo a motivar o aprendizado de inglês. Considerando as necessidades de seus alunos, os pibidianos usaram ferramentas como música, filmes, inglês instrumental, maquetes e músicas, relacionando a teoria e a prática na realidade da escola da educação básica.

Os pibidianos não apenas foram inseridos nesse laboratório, mas, como explícito nos dados, foram envolvidos em atividades de ensino, pesquisa e extensão (Resolução CNE/CP n. 2, 2015) ao desenvolverem microprojetos de ensino na escola. Essas atividades, para usar o termo de um dos PROF_FORs, foram como “tijolos” na formação

³⁴ Apenas 2 dos PROF_FORs estavam na instituição à época da elaboração do currículo atualizado em 2014.

profissional pretendida pela Ufopa; tijolos na construção da profissionalidade dos professores que participaram do Pibid-inglês.

A descrição feita pelos PROF_FORs evidencia o valor imensurável de a formação docente ocorrer no contexto da profissão (Nóvoa, 2009, 2016), mesmo que em contexto de formação adverso, como o do oeste paraense. Evidenciou, também, que essa relação não é de causa e efeito, pois os PROF_INICs, além de terem sido inseridos no contexto profissional, tiveram a oportunidade de serem formados com a contribuição de um currículo pedagógico que motivou a articulação significativa entre a teoria e a prática. Retomando Nóvoa (2009, 2016), uma formação ocorrida dentro da profissão que levou em conta a ciência, a pedagogia e a técnica, e que foi ancorada nos próprios professores.

O Pibid também foi mencionado como “o bilhete premiado” de acesso à escola pública. Essa metáfora lançou luz ao fato de que nem todos os licenciandos têm a mesma oportunidade de formação e também sugere que, sem as contribuições do Pibid, a formação da proposta curricular do curso de Letras-Inglês da Ufopa ainda estava aquém de proporcionar a formação profissional pretendida, uma vez que sua estrutura evidenciava a dicotomia teoria e prática, uma questão que se constitui em um dos grandes problemas da formação inicial de professores, corroborando a necessidade de melhoria nos currículos de formação de professores de inglês, como observado por vários autores (Araújo, 2016; Barcelos, 2013; Gimenez, 2005; Hitotuzi, 2021; Volpi, 2008).

Quanto aos aspectos que poderiam ser reformulados no Pibid-inglês, apenas um dos PROF_FORs apontou aspectos que, a seu ver, poderiam ser melhorados. Além da falta de boa estrutura nas escolas para realizar as atividades do Pibid-inglês, a docente mencionou a falta de proximidade entre os pibidianos e o professor supervisor. Para discutir essa questão, recorreremos mais uma vez a Nóvoa (2009, 2016) no ponto em que o autor aborda a importância de os professores serem formados ao lado de seus colegas de profissão.

Concordamos com o autor que, sobretudo, os professores mais experientes podem contribuir para uma boa formação. No contexto da escola pública no oeste do Pará, no

entanto, essa condição merece algumas considerações. Primeiro, é preciso refletir sobre o que o termo “experiente” significa. É possível que um professor experiente, pelo que tem sido discutido nesse trabalho, tenha vivido seus anos de experiência com as mesmas práticas, contribuindo para que a tradição do ensino de gramática descontextualizada se mantenha na região. Depois, como foi mencionado por um dos PROF_FORs, há professores supervisores que se sentem incomodados pelas novidades do ensino levadas à sala de aula pelos pibidianos o que nos faz ponderar as relações que se estabelecem entre mestre e aprendiz em contextos específicos, como uma questão que necessita de mais investigação.

3.2.2. Os desafios dos professores de inglês em início de carreira no oeste do Pará

Os desafios mencionados pelos PROF_FORs dizem respeito à inserção no mercado de trabalho, à falta de estrutura para trabalhar, à sobrecarga de trabalho do professor, aos baixos salários, à sala de aula e aos desafios advindos da pandemia do coronavírus.

A inserção no mercado foi considerada por alguns dos PROF_FORs como um desafio a ser enfrentado por professores de inglês que iniciam a carreira na região. Foi alegado que há poucas vagas de emprego disponíveis no mercado e que, mesmo que a Ufopa formasse menos professores, não haveria espaço para todos. Além das poucas vagas, também foi considerado o fato de que alguns egressos concluem o curso não tão bem preparados no que diz respeito ao conhecimento da língua que irão ensinar, o que dificulta o seu ingresso na profissão. Sobre essa questão, entendemos ser necessário fazer algumas considerações.

Primeiro, saber falar inglês não é pré-requisito para a candidatura no curso de Letras: Português e Inglês da Ufopa (Pimentel, 2016). Esse perfil de entrada na universidade, inevitavelmente, interfere no perfil de saída do aluno. Além disso, o estudante que ingressa no curso só decide em que idioma desejará habilitar-se na segunda metade da graduação, deixando à Ufopa apenas dois anos para o ensino da língua e para a formação pedagógica do professor de inglês. Dois anos é pouco tempo para a formação do perfil de professor de inglês que o curso de graduação pretende alcançar.

Também foi mencionado que o professor que não tem um bom conhecimento da língua que ensina tem mais dificuldade para encontrar emprego nas escolas particulares. Essa colocação expressa que, nas escolas particulares e de idiomas, o critério “conhecimento da língua inglesa” é tratado com mais rigor, fato que, conseqüentemente, acentua a dificuldade de o professor de inglês que não fala bem inglês vencer o desafio colocado pelo mercado de trabalho. É lamentável que o mesmo rigor não seja considerado na escola pública. Afinal, o professor deve estar bem preparado para ensinar em quaisquer contextos, não apenas porque esse fato pode ajudar-lhe a inserir-se na profissão, mas, também, porque tanto os alunos de uma rede de ensino quanto de outra merecem ser ensinados por professores capacitados.

Ainda sobre a inserção no mercado de trabalho, um dos participantes mencionou os “bons alunos” que estão empregados. Essa referência divide a responsabilidade da universidade com os seus estudantes, ressaltando que a boa formação inicial não é responsabilidade apenas da instituição, mas também do aluno o qual deve ser proativo, ser dedicado, ser protagonista de sua própria formação. De todo modo, considerando as responsabilidades da instituição e dos licenciandos na sua formação, os dados evidenciam que o curso de Letras-Inglês da Ufopa tem entregado à sociedade profissionais bem-preparados e profissionais não tão bem-preparados para exercer a profissão, o que contribui para a manutenção do quadro descrito por Tanaka et al. (2018) no que diz respeito à necessidade de a universidade oferecer capacitação metodológica e linguística para os professores de inglês em serviço na região.

Os outros desafios apontados pelos PROF_FORs corroboram Hitotuzi (2021) ao caracterizar a falta de estrutura, os baixos salários, o número de turmas, o número de alunos por turmas, a sobrecarga de trabalho do professor, a falta de incentivo na carreira, a falta de tempo para se planejar, para refletir sua prática, para oferecer um trabalho de qualidade a seus alunos, entre outros fatores que contribuem para a crescente desvalorização da profissão. Refletindo Contreras (2001), se a busca pelo profissionalismo faz com que professores não tenham tempo para se dedicar ao ensino, à reflexão e a sua sala de aula, no oeste do Pará, pelo que aqui se coloca, não é essa

busca que toma o tempo de professor. Na verdade, o professor não tem tempo para isso. Nessa região, o tempo do professor de inglês é em sala de aula, trabalhando muito, para que possa ganhar um salário melhor.

No que diz respeito à sala de aula, as questões sociais foram trazidas à tona. Como mencionado, a sala de aula traz questões para as quais, parafraseando a fala de um dos participantes, o curso de licenciatura não pode formar. De facto, sendo a sala de aula um lugar de interação humana, além de espaço da construção do conhecimento, ela também é lugar de relações afetivas e motivacionais entre os sujeitos que nela atuam.

Somados a esses desafios, os PROF_FORs mencionaram as dificuldades advindas com a pandemia do coronavírus. Conforme abordado, os professores iniciantes precisaram aprender a trabalhar para atuar na modalidade remota e híbrida, diferente da modalidade presencial na qual e para a qual foram formados. A modalidade de ensino proposta na pandemia trouxe mais trabalho ao professor e acentuou a desigualdade de condições entre o ensino público e o ensino privado, principalmente no que diz respeito aos recursos digitais necessários para a viabilização do ensino por meio das plataformas digitais.

3.2.3. Expectativas quanto à prática docente dos professores iniciantes

Os dados nos levaram a perceber que, por conta dos desafios que se colocam aos professores de inglês no oeste do Pará, a maioria dos PROF_FORs não acredita que os PROF_INICs possam atuar na carreira docente da forma como foram ensinados e que continuem a construir a sua profissionalidade sob a perspectiva que a vinham construindo na formação inicial.

Em nenhum momento os PROF_FORs manifestaram falta de confiança nos PROF_INICs, mas por conhecerem a realidade do ensino no oeste do Pará, entendem ser difícil que consigam atuar como gostariam que atuassem. Vale ressaltar que dois dos PROF_FORs também sustentaram seus argumentos em depoimentos de professores de inglês formados pela Ufopa que mudaram seu discurso e sua prática quando começaram a ensinar na escola pública.

Esse quadro nos leva a perguntar sobre o porquê de tanto empenho em formar bons professores quando não se acredita que o trabalho realizado possa mudar o ensino de inglês na Amazônia para melhor. Uma possibilidade de resposta surgiu a partir de nossa reflexão: os dados nos levam a inferir que os PROF_FORs têm um compromisso ético e social com a comunidade na qual estão inseridos, compromisso que, retomando Contreras (2001), vai além do contrato de trabalho estabelecido com a instituição, que faz com que busquem dar aos seus licenciandos uma boa formação profissional, embora não lhes creditem força para atuar, para colocarem em prática o seu aprendizado. A nosso ver, a ética e a postura profissional dos PROF_FORs os fazem agir para além de suas crenças e dos fatos caóticos que se lhes apresentam e lhes desafiam no exercício de sua profissão.

3.3 Resultados da análise das entrevistas feitas com os professores em início de carreira

A análise das entrevistas com os PROF_INICs buscou responder às seguintes perguntas:

1. Qual a influência do Pibid na construção da profissionalidade dos professores de inglês em início de carreira na Amazônia?
2. Quais os desafios profissionais desses professores?
3. Como o professor de inglês em início de carreira percebe o impacto da formação inicial na sua prática profissional?

As falas dos participantes às questões da entrevista responderam cabalmente a essas perguntas e, também, evidenciaram outras questões relevantes as quais abordamos em categorias separadas. No total, cinco categorias emergiram dos dados. Esta seção, portanto, está dividida em cinco partes, em que cada uma apresenta uma categoria temática identificada. Os excertos das falas, usados para ilustrar as categorias encontradas, estão identificados a partir do estabelecido na subseção que trata do perfil dos PROF_INICs.

No quadro abaixo estão sintetizadas as categorias e subcategorias encontradas.

Quadro 2 - Categorias e subcategorias encontradas sobre os professores iniciantes

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
O Pibid-inglês na construção da profissionalidade docente dos professores iniciantes	A escolha da profissão
	A construção profissional por meio da observação crítica
	A mudança da imagem pessoal do que deve ser um bom professor
	Os saberes teórico-práticos
	Os pontos mais bem sucedidos e os que poderiam ser reformulados
Os desafios dos professores em início de carreira	O tempo para realizar o trabalho
	O número de alunos e prática docente
	Dificuldades de aprendizagem e a motivação do aluno para aprender inglês
	O ensino remoto e o ensino híbrido
O impacto da formação inicial na prática dos professores iniciantes	A segurança para iniciar a profissão
	O primeiro emprego
	O saber teórico-prático construído e a prática profissional dos PROF_INICs
	A experiência na escola pública nos contextos da vida profissionais
Como se veem na profissão	
Pretensões profissionais	Pretensões na docência
	Indefinição profissional

3.3.1. O Pibid-inglês na construção da profissionalidade docente dos professores iniciantes

Nesta categoria buscamos reunir as contribuições do Pibid para a construção da profissionalidade dos PROF_INICs. Emergiram cinco subcategorias temáticas: a escolha da docência do ensino de inglês como profissão; a construção profissional por meio da observação crítica; a mudança na imagem pessoal do que deve ser um bom professor de inglês a nível profissional; e os saberes teórico-práticos. A seguir, abordamos cada uma delas.

3.3.1.1. A escolha da profissão

Conforme os dados, nem todos os PROF_INICs escolheram a docência antes de ingressar no curso de licenciatura. Alguns a escolheram durante o curso e outros concluíram a graduação sem a terem escolhido. No que tange aos PROF_INICs que ingressaram no curso de Letras certos de que seriam professores, foi possível observar que a escolha profissional da maioria deles foi influenciada por outros docentes do convívio familiar.

Ver em casa o profissional da educação, e ver como eles trabalhavam, acabou orientando bastante a minha opção. Principalmente por causa da minha avó, que ela é doutora em educação, e aí eu via minha avó trabalhando e via também a maneira como, digamos assim, os alunos dela viam nela uma profissional.
(PROF_INIC_02)

Desde criança, eu sempre fui rodeada por professores. Eu sempre admirei muito essa profissão. E meu pai era professor. Então eu sempre tive muito essa influência dentro de casa pra essa questão de estudo e tudo mais.
(PROF_INIC_03)

Tenho uma grande influência da minha mãe, pois ela é professora e desde pequena sempre a acompanhava em sala de aula (...). Via também que minha mãe era bem quista por todos e aquilo me deixava feliz e fazia pensar cada vez

mais em querer ser bem quista e reconhecida pelo meu trabalho, assim como ela. (PROF_INIC_09)

Outro motivo apresentado foi o gosto pelo ensino. Ensinar e ajudar os colegas da escola também foram apontados como elementos motivadores para a escolha profissional.

Até mesmo quando criança eu brincava de ser professora. Eu sempre gostava de ajudar meus colegas que tinham dificuldade; eu ia lá e ajudava e tudo mais; basicamente dava aula de reforço pra eles. (PROF_INIC_03)

Desde o ensino médio eu tinha esse desejo por lecionar, de dar aula, eu gostava de ensinar os outros. Eu gostava de manter os colegas reunidos. Tinha um grupo de colegas e eu era a que ensinava, que trazia aquela matéria a mais. (PROF_INIC_04)

Todas as falas acima dizem respeito à escolha da docência. Especificamente quanto à escolha da docência do ensino de inglês, os motivos mencionados foram a influência do professor de língua inglesa e o gosto e a afinidade com o idioma. A influência do professor de inglês, expresso no depoimento a seguir, reforça o importante papel que o professor pode exercer na escolha da profissão.

Eu optei pelo inglês porque desde o ensino médio a minha professora de inglês (...) disse: olha, tu és muito boa e tudo mais, tem capacidade, e aí eu fui começando a gostar mais do inglês, fui começando a olhar mais para o inglês. Foi mais ou menos uma junção disso. (PROF_INIC_03)

Alguns dos entrevistados escolheram estudar inglês por conta do contato prévio e da afinidade que tinham com o idioma.

A segunda parte é que eu sempre tive um pouco de facilidade para aprender línguas. (PROF_INIC_02)

Eu já fazia curso de inglês na época. Então, casou... eu unia o útil ao agradável. (PROF_INIC_04)

Outros passaram a se identificar com o ensino de inglês durante o percurso acadêmico. Em um dos casos, o currículo da Ufopa, que propunha o estudo de português e inglês, motivou a escolha do curso.

Eu fui mais mesmo por causa de... o curso de licenciatura, quando foi ofertado, era de português e inglês; era o que mais me agradava na questão da proposta, né (...). Claro que eu sabia que iria trabalhar como professora, mas isso eu fui descobrindo mais aos poucos que era algo que eu gostaria de fazer. (PROF_INIC_08)

Em alguns casos, o gosto pela língua inglesa atraiu os professores ao curso. É possível notar nos dados que foi somente durante a graduação que os objetivos do curso de licenciatura foram percebidos pelos participantes e, também, que foi por meio da prática oportunizada pelo Pibid, que passaram a gostar da profissão.

A gente não tinha aquela ideia de que o curso seria para nos ensinar a dar aula em inglês. Eu me inscrevi no curso de Letras por gostar do inglês (...). Mas o que despertou meu interesse pra querer ser professora foi o Pibid. Principalmente o Pibid. A experiência no Pibid que me levou a realmente querer ensinar, a gostar de ser professora. (PROF_INIC_01)

No percurso ali, eu vi que eu estava lá pra aprender a ensinar inglês (...). Eu nunca quis ser professora (...). O que me ajudou a gostar mesmo, a me engajar, foi o Pibid, porque eu pratiquei aquilo que eu estava vendo. (PROF_INIC_05)

Há ainda os que cursaram Letras-Inglês por conta das circunstâncias. Um dos participantes esclareceu que, por falta de condições financeiras, interrompeu o curso que estava fazendo em instituição de ensino superior particular e ingressou no curso de Letras da Ufopa.

Eu não queria fazer licenciatura, eu queria outra área, mas como tava (...) complicado pra pagar (...). Eu consegui passar na Ufopa (...), graças a Deus. E eu propus Letras, Letras português e inglês. (PROF_INIC_06)

Um dos professores iniciantes, sem saber exatamente o que gostaria de estudar, procurou aprender a como ensinar o idioma que usava em seu trabalho como intérprete. Antes de cursar Letras, havia sido estudante de engenharia e mudou para Letras-Inglês por meio da mobilidade acadêmica interna da Ufopa, processo por meio do qual os estudantes da universidade podem mudar de curso dentro da instituição.

Logo que eu saí do ensino médio, eu não sabia o que eu queria (...). Eu entrei na fisioterapia, entrei na engenharia e saí da engenharia pra ir pra Letras (...). Comecei a trabalhar um pouquinho como intérprete, um pouco antes, e pensei que (...) eu podia aperfeiçoar mais essa questão de didática para continuar trabalhando com o inglês, já que já tava meio naquele rumo. (PROF_INIC_07)

Os dados aqui colocados nos mostram que nem todos os que ingressam no curso de licenciatura almejam o magistério e que há quem ingresse no curso sem mesmo saber qual o seu propósito. Entre os que entraram pela docência, o fator de maior influência para a escolha da profissão foram outros professores, principalmente os da família. Entre os que passaram a gostar da docência durante o curso, o Pibid-inglês foi o principal elemento motivador que os levou a gostar da profissão.

3.3.1.2. A construção profissional por meio da observação crítica

Durante a formação inicial, especialmente por meio do Pibid, os PROF_INICs tiveram a oportunidade de observar outros professores. Essa observação não foi esvaziada de reflexão e, portanto, contribuiu para que eles pudessem escolher entre as várias possibilidades de prática observadas, aquelas que gostariam de incorporar na sua própria prática docente, aquelas que poderiam ajudá-los a se tornarem bons professores de inglês.

A gente viu outros professores atuando na sala de aula. Então a gente se espelhou em alguns, do que nós poderíamos ser e o que nós poderíamos melhorar como professores, também; o que eu não quero ser como uma professora e que eu quero melhorar, também, como professora. (PROF_INIC_01)

Eu tive visões de professores diferentes, não exatamente só com o Pibid; com a minha experiência de Estágio e juntando com essa do Pibid, eu pude perceber mais personalidade diferente de professor, do profissional (...). Então, a gente trabalhar com outras pessoas, a gente percebe algumas características que a gente gostaria de trazer pra gente e de outras características que a gente gostaria de evitar. (PROF_INIC_07)

No Pibid eu tive a oportunidade de ver como os professores, como os professores responsáveis pelas turmas onde a gente passava... eu via a maneira como eles trabalhavam e, claro que tinham aquelas coisas que a gente pensava assim: “isso aqui eu posso fazer, isso aqui é bem legal”, mas acho que tinha coisas, assim, que a gente não concorda e, daí, acho que surgiram as ideias do que fazer e, também, do que não fazer. Serviu um pouco também pra saber que tipo de coisas eu posso fazer, que tipo de profissão eu posso ter. (PROF_INIC_08)

Os três professores mencionados acima deixam claro que tentaram assimilar as características que consideraram boas e descartar as características das quais não gostaram, buscando moldar e construir a si mesmos, de forma crítica, como docentes de acordo com seu entendimento do que deve ser um bom professor de inglês. É importante destacar que um dos professores, além do Pibid-inglês, menciona o Estágio, ressaltando a importância não só do Pibid, mas das oportunidades ofertadas pelo curso de praticar a profissão fora dos muros da universidade.

3.3.1.3. A mudança da imagem pessoal do que deve ser um bom professor

Essa subcategoria aborda as mudanças ocorridas na percepção dos PROF_INICs acerca do que deve ser um bom professor ao nível profissional. Uma das mudanças ocorridas tem a ver com a percepção de que o professor não é o único que tem conhecimento a ser compartilhado, destacando o papel do aluno na construção do conhecimento em sala de aula.

Eu cheguei no Pibid (...) muita nova, com 19 anos. Eu achava que o professor, ele tinha... ele não tinha que ser o detentor do conhecimento, mas, pra mim, o

conhecimento tinha que vir dele. Ele tinha que saber tudo ao mesmo tempo, todas as coisas. Durante a formação isso foi mudando (...). Eu tenho um aluno que pode saber uma coisa que eu não sei, mas ele aprendeu. Eu aprendi que mesmo como profissional eu vou encontrar isso e posso pegar os novos resultados e agregar na sala de aula. (PROF_INIC_04)

Nessa perspectiva, o Pibid-inglês contribuiu para a tomada de consciência de que o professor não trabalha sozinho, que ele não precisa saber de todas as coisas e que sua sala de aula pode ser um espaço de interação e contribuição dos estudantes com o ensino e com o aprendizado que ocorre na escola. A consciência de que o professor não sabe de tudo e de que seus estudantes têm muito conhecimento a ser compartilhado alivia a cobrança que o professor pode colocar sobre si mesmo como “aquele que sabe” diante daquele a quem ensina.

Também mencionando mudanças relacionadas ao relacionamento com seus alunos, outro participante percebeu que o professor pode assumir uma postura “amiga” e “ajudadora” e que essa postura não implica na perda do respeito em sala de aula por parte dos estudantes.

Foi o Pibid que... lá no Paulo Rodrigues, as meninas, a [nomes das colegas de equipe], elas me ajudavam a ter essa noção de espaço, que eu não vou só ficar lá na frente, mas que eu tenho que ir ali... que eu tenho que fazer com que eles [os alunos] percebam que eu estou ali também, não como uma autoridade máxima, mas como a professora pra ajudar eles; que eu sou amiga deles; mas que eles devem me respeitar quando eu falo as coisas (...). Eles sabem que eu sou a professora e que estou ali para ajudar eles, e essa imagem eu construí graças aos projetos que eu participei, graças ao Pibid. (PROF_INIC_05)

O Pibid-inglês também contribuiu para que a imagem tradicional do professor de inglês fosse substituída pela imagem do professor inovador, do professor que, apesar das dificuldades encontradas na educação básica, busca trabalhar de forma que possa transformar o ensino de inglês na escola da educação básica.

A gente tinha uma visão de que o professor de língua inglesa só aplicava a questão de um método em sala de aula que é o *Grammar Translation*, que é o Gramática e Tradução; e com os outros métodos que foram mostrados pra gente ali no Pibid, (...) a gente começou a inserir esses métodos para que quebrasse a tradição de que o professor de língua inglesa só quer ensinar gramática e a gente foi aplicando as outras estratégias, como a inserção das culturas anglófonas, da literatura, da língua e tecnologia. Então, foi algo assim... a visão de que o professor de língua inglesa tem que ser um profissional inovador, ele tem que estar sempre se inovando, mesmo com a dificuldade do ensino da educação básica. (PROF_INIC_10)

Sua fala indica que é possível haver trabalho diferenciado mesmo com todos os desafios que se colocam ao professor de inglês na educação pública. É importante ressaltar que a fala do professor evidencia uma conscientização, uma mudança de pensamento ocorrida por meio da prática, quando foi levado a experimentar novas formas de ensinar no contexto no qual estava inserido.

3.3.1.4. Os saberes teórico-práticos

Esta categoria aborda os saberes docentes que os PROF_INICs construíram durante a formação inicial. No Pibid, além de prática, também havia formação teórica e, por meio dessa relação teórico-prática muitos saberes essenciais para formação docente, tais como fazer plano de ensino, planejar a aula, ensinar e apresentar trabalhos, foram construídos, ressaltando a relevante contribuição do Pibid para a formação do professor. O excerto a seguir confirma essa afirmação:

A gente lia muito artigo, a gente lia muita coisa. Então, a gente tinha muita formação mesmo (...). Então, essa contribuição do Pibid na questão teórica foi muito boa mesmo. E a questão prática também porque, se não fosse o Pibid, eu não teria tido esse contato com a escola pública pra eu me tornar uma profissional. (PROF_INIC_03)

Por meio dessa experiência teórico-prática, o Pibid-inglês contribuiu para o aprendizado do ato de ensinar, mesmo para quem ingressou na docência sem saber que o curso forma professores:

A gente vai como se fosse um curso de inglês mesmo né, a gente vai aprender a falar, mas, na verdade, a gente aprendeu a dar aula. (PROF_INIC_01)

Esse ato de ensinar implica vários saberes específicos da docência, com destaque para o saber planejar, não só a aula, como também projetos e o tempo para trabalhar em sala de aula, considerando os 45 minutos disponibilizados para as aulas de inglês na escola pública, uma formação que...

Acaba preparando o aluno, o aluno que está se formando para ser professor. (PROF_INIC_06)

O Pibid ajudou muito (...) em relação a encarar uma sala de aula mesmo: a fazer plano de aula, a fazer planejamento de projetos mesmo, a fazer apresentações (PROF_INIC_01).

Se planejar, (...) se planejar para conseguir passar aquele conteúdo em um horário, em um horário curto né, 45 minutos no caso. Então essa parte aí, muito boa, muito boa mesmo. (PROF_INIC_06)

Por meio do Pibid-inglês, foi possível aprender a avaliar o livro didático e a diagnosticar a turma de modo a atender as necessidades dos alunos em relação a sua aprendizagem. Conforme o relato a seguir, foi possível aprender a pesquisar a própria prática e a produzir conhecimento tendo em mente as peculiaridades dos alunos.

O Pibid me ensinou (...) a diagnosticar como estão os meus alunos, como tá a sala de aula, ver em que nível estão, ver também ... fazer uma pesquisa, uma pesquisa em sala de aula; de que que meus alunos gostam realmente? (...). Então, o Pibid me ensinou a ter alternativas além do livro didático (...). Então isso foi uma coisa que o Pibid me ensinou. Aprendi com os professores a agregar isso e produzir conhecimento, já que o livro didático não vai me dar essa oportunidade porque está a frente do que os alunos sabem. (PROF_INIC_04)

A pesquisa e a produção de conhecimento também podem ser observadas no excerto a seguir, o qual descreve como ocorria o processo de pesquisar a própria prática na sala de aula na qual os pibidianos atuavam. O exerto é longo, mas nos dá uma compreensão mais ampla do que se entende por pesquisa em sala de aula no Pibid.

Algo bem interessante que era bem estimulado no Pibid era o fato do, de todas as coisas que a gente fazia no Pibid, a gente tentava avaliar né, a gente tentava aplicava algum questionário pra gente tentar fazer a análise dos dados (...). A gente acabava uma sequência de atividades e depois a gente aplicava algo avaliativo (...), pra ver a evolução dos alunos, e trabalhava em conjunto na tabulação de dados. Depois alguém transcrevia, depois alguém analisava e depois a gente tentava reunir pra entrar em consenso né, e daí sair uma forma de pesquisa quanto ao que a gente aplicou. (PROF_INIC_08)

Enquanto lemos a descrição do processo, também observamos, para além do saber pesquisar, o saber trabalhar em equipe, que constitui, nas palavras de um dos PROF_INICs, a alma do Pibid.

Eu acho que trabalhar em equipe, é a alma do Pibid. É... trabalhar em equipe..., até porque a gente participa de um, tipo assim, um núcleo menor do Pibid. Sempre tem um supervisor, para fazer supervisão, e tem um aluno, e tem o grupo de alunos e que cada um tem a sua própria, digamos assim, o seu próprio papel a cumprir. (PROF_INIC_02)

Tanto as atividades de ensino, quanto as de pesquisa ou de extensão eram essencialmente realizadas em equipe, uma modalidade de trabalho que contribuiu para a construção de uma consciência de coletividade, de cooperação e colaboração com os colegas. No excerto a seguir, podemos perceber que essa modalidade de trabalho também pode contribuir para a construção de responsabilidade, tanto no que diz respeito ao trabalho individual quanto em grupo, considerando as tarefas que cada um deve realizar na equipe.

São responsabilidades que cada um recebe (...). Quando entrei na faculdade, não tinha noção de responsabilidades bem definidas ainda. Eu sabia que eu tinha que estudar, aí eu tive que fazer as coisas e tal, mas fui ter responsabilidade mesmo, como pessoas dependendo do meu trabalho para executar um trabalho, assim, tanto a parte individual como a em grupo,... foi uma coisa assim que foi bem bacana de aprender pra mim e bem formativo. (PROF_INIC_02)

O Pibid também proporcionou aos PROF_INICs, por meio da experiência prática, o conhecimento da realidade do ensino de inglês no oeste do Pará, a qual é marcada por problemas sociais dentro e fora da escola. Como abordou um dos professores,

[O Pibid] é um projeto que te coloca logo de frente com a realidade. (PROF_INIC_06)

No depoimento a seguir, que ilustra a realidade mencionada, foi relatada a dificuldade para chegar a uma escola da periferia de Santarém, o Santarenzinho. Sua fala mostra o difícil acesso a escolas da periferia, em época de chuva, visto que muitas ruas do município de Santarém precisavam e ainda precisam ser asfaltadas.

Mas a gente ia lá pro Santarenzinho, eu e [nome do colega de equipe], e era complicado trafegar. A gente ia pela lama. Eu lembro que era só uma sombrinha pra nós dois, né, debaixo de chuva. (PROF_INIC_01)

Na escola, por meio do Pibid-inglês, os pibidianos puderam ver a realidade que encontrariam na sala de aula, uma realidade repleta de problemas sociais com os quais o professor precisa lidar, problemas reais da sala de aula, principalmente na escola pública.

A gente vê que a escola é cercada de problemas sociais. Então esse é meu primeiro impacto que o Pibid trouxe, de ver que eu ia estar enfrentando não só a questão da sala de aula, daqueles problemas de aprendizagem mesmo (...), toda essa questão metodológica, mas, também, a enfrentar todas essas questões sociais. (PROF_INIC_03)

Eu conheci esse lado dos alunos problema durante o Pibid (...). Eu também estive numa sala de aula onde o aluno, infelizmente, estava com drogas. Então tem tudo isso e no Pibid eu aprendi que cada uma dessas pessoas... eles são pessoas que trazem problemas consigo e que muitas vezes eles não estão aprendendo por isso, porque eles estão cheios de coisas, cheios de problemas. E eu aprendi isso no Pibid... e como o supervisor vai sabendo o problema de cada um. (PROF_INIC_04)

Os pibidianos tiveram a oportunidade de conhecer não só a realidade local, mas, também, a de outros lugares, por meio da participação em eventos acadêmicos nos quais apresentavam resultados das pesquisas que realizavam em sala de aula enquanto aplicavam os microprojetos nas escolas. Nesses eventos, puderam falar de sua própria realidade enquanto professores em formação.

Então, a gente tinha muita formação mesmo, porque a gente participava de muitos congressos aqui em Santarém; a gente viajava, a gente via outra realidade. (PROF_INIC_03)

Eu cheguei a ir a dois...tinha os eventos que a gente participava aqui na cidade mesmo (...). A gente chegou a participar de dois eventos noutros lugares, fora daqui, que foram a partir de atividades que foram trabalhadas durante o projeto. (PROF_INIC_08)

Eu escrevi um resumo, e aí eu consegui que a UFOPA, consegui o auxílio para (...) minha passagem e tudo, mais a estadia pra eu ir pra esse evento em Natal. Aí, quando eu apresentei lá, as pessoas ficaram muito maravilhadas com o que era muito comum pra gente aqui, mas pra outras universidades... eles acharam, assim, incrível o que a gente fazia aqui. (PROF_INIC_05)

Podemos perceber, em todos os aspectos aqui colocados, que o Pibid-inglês contribuiu de forma positiva para que os PROF_INICs construíssem saberes específicos da docência durante a formação inicial, saberes construídos tanto a partir do aporte teórico construído por especialistas, quanto da experiência prática. Esses saberes não

foram construídos, como podemos perceber, em uma perspectiva tecnicista, uma vez que os PROF_INICs não apenas atuaram no contexto da profissão, mas, nele, procuraram se construir como docentes, conscientes da realidade na qual atuavam, conscientes do professor que queriam ou não queriam ser no exercício da profissão.

3.3.1.5. Os pontos mais bem sucedidos e os que podem ser objeto de reformulação

Nesta subseção, apresentamos os aspectos que os PROF_INICs consideraram mais positivos e os aspectos que, para alguns deles, poderiam ser objeto de reformulação na formação que tiveram. Entre os aspectos positivos está a relação entre a teoria e a prática, mencionada por alguns professores. Suas falas relacionam a teoria com a prática experimentada na sala de aula.

A teoria é muito importante, porque ela acaba sendo o divisor de águas entre o professor que é empírico e o professor que ele é teórico (...). Levar os alunos para dentro da sala de aula, com um professor supervisor e, com o auxílio do professor supervisor, criar maneiras e estratégias para atingir aqueles alunos, e fazer a comparação do antes e do depois, que é uma parte que é presente até hoje nas minhas práticas. (PROF_INIC_02)

Bem, ehh, os pontos que eu mais gostei, acredito que foi essa questão do conteúdo, né, da formação teórica, que foi muito boa (...), e a questão prática também. (PROF_INIC_03)

Olha, eu achei bem interessante: um ponto positivo foi aquela questão de ir para frente da sala. É interessante ver as diferentes abordagens que a gente pode utilizar com aquela mesma base teórica... semelhante, para trabalhar com diferentes escolas, com diferentes alunos e permitir a gente ver diferentes resultados. (PROF_INIC_07)

Outros pontos positivos mencionados foram a criatividade e a interculturalidade, aspectos que alguns dos PROF_FORs gostariam que os PROF_INICs mantivessem em sua prática docente.

Eu acredito que pontos muito bons foram, acho que as ideias, as ideias criativas de tipos diferentes de atividades de como abordar o inglês, como por exemplo, a gente tinha muitas ideias, muitos métodos (...).

Além do desenvolvimento de diferentes modos de ensinar inglês, mencionado acima, percebe-se, no excerto a seguir, a relevância dada ao saber, perceber a presença ou ausência da interculturalidade no material didático usado para o ensino.

Outra coisa que foi muito marcante pra mim foi a interculturalidade. É algo que abriu a minha mente (...). Eu aprendi isso no Pibid, foi algo que ficou muito marcado, tanto que todo o material que eu vejo agora eu já penso, é intercultural ou não é intercultural. (PROF_INIC_05)

Ter tido a oportunidade de conhecer a realidade da escola pública também foi indicado como um dos aspectos mais positivos, embora por apenas um dos participantes:

Eu considero essencial, pra gente que fez parte do Pibid,... conhecer a realidade da escola pública. (PROF_INIC_10)

A realidade a qual se refere diz respeito ao contexto no qual todos os outros aspectos mencionados acima foram vivenciados e desenvolvidos. Na verdade, a relevância de ter conhecido a realidade do ensino de inglês na escola pública foi bastante evidenciada durante a entrevista, embora não tenha sido destacada, nesse momento, como um dos aspectos mais relevantes da formação que os PROF_INICs tiveram.

Quanto aos aspectos que poderiam ser objeto de reformulação, dois dos PROF_FORs gostariam de ter tido mais tempo, um para acompanhar o trabalho do professor supervisor e outro para se aprofundar, para aprender mais sobre o projeto e, a partir desse conhecimento, preparar as atividades a serem trabalhadas em sala de aula de forma mais apropriada.

A meu ver, deveriam ter mais dias para ir à escola acompanhar a rotina do professor, observar a rotina dos alunos e da escola, ou algum outro meio, de

estar presente, porque a convivência aproxima mais o pibidiano do âmbito escolar, dos alunos. (PROF_INIC_09)

Eu acredito que talvez mais tempo pra gente poder se aprofundar mais no projeto mesmo né, estudar mais profundo o projeto pra poder preparar a aula, de forma mais adequada. (PROF_INIC_01)

Em ambos os casos é preciso considerar que o tempo do professor de inglês na escola pública é curto. Mesmo que não o fosse, não é certo de que o professor supervisor disporia de mais tempo para receber os pibidianos. Certamente, nem os pibidianos, devido a todas as suas ocupações previstas para os turnos matutino (no Pibid) e vespertino (nas aulas da Ufopa) teriam disponibilidade para aproveitar esse tempo, caso existisse. Haveria outra opção, que seria a redução do tempo de preparação das atividades no Pibid, a qual não nos parece viável pois poderia afetar a qualidade do trabalho desenvolvido, uma vez que teriam que ser reduzidas as horas reservadas às atividades de preparação para as aulas e para a organização e realização das outras ações previstas no Pibid-inglês.

Ainda é preciso ponderar que o PROF_INIC_01 participou de dois microprojetos diferentes, o que talvez não lhe tenha permitido o aprofundamento e conhecimento desejado dos microprojetos nos quais atuou. Pelo o que consta no Questionário sobre o Perfil do Professor de Inglês em Início de Carreira, poucos foram os pibidianos que participaram de mais de um microprojeto³⁵ e, há, como pode ser observado no relato a seguir, quem gostaria de ter sido um deles.

Eu não tive essa experiência de trabalhar em mais de um projeto (...). Eu acho que se a gente pudesse fazer essa movimentação de passar uns dois meses, três meses com esse projeto, depois mudar para ver outra dinâmica..., eu acho que seria interessante para aumentar o repertório, a diferença mesmo, profissional

³⁵ PROF_INIC_01 não participou dos dois projetos ao mesmo tempo, não havia essa possibilidade. Logo, primeiro participou de um, que foi o projeto “Inglês através de filmes” e, depois, participou do projeto Descomplicando a compreensão de textos de inglês nas provas de inglês do ENEM.

entre os alunos e, também, para diferenciar e ver se se identifica mais com outra área, também. (PROF_INIC_07)

Pelo depoimento acima não é possível saber se o professor clamaria mais tempo para aprofundar-se em algum microprojeto caso tivesse participado de mais de um, mas, a possibilidade de conhecer outros níveis de ensino e turmas poderia, sim, a nosso ver, enriquecer o repertório de possibilidades de seu trabalho como professor em exercício.

Outro aspecto mencionado foi a falta de oportunidade para o trabalho individual, uma vez que o pibidiano sempre contava com colegas de equipe para planejar e ministrar as aulas.

Então eu tive uma certa experiência, mas não foi a experiência da realidade, digamos assim, porque tinha alguém pra trabalhar comigo, pra dividir aquela carga de planejamento e a carga de trabalho também ao lecionar as aulas. Então foi uma preparação boa, mas faltou só essa partezinha de ter essa parte individual, também. (PROF_INIC_07)

A falta de oportunidade para o trabalho individual não ocorreu em todos os microprojectos, o que indica autonomia das equipes no modo como o trabalho era realizado.

Pelo menos no projeto que eu participava tinha o momento de individualmente poder trabalhar as atividades com o aluno sem a interferência dos demais ou do professor responsável pela turma. (PROF_INIC_08)

Outro aspecto mencionado foi a falta de conteúdo específico para o ensino de inglês para crianças no currículo da Ufopa. Mesmo sendo favorável aos conteúdos que foram trabalhados na formação inicial, um dos participantes acredita que deveria haver uma atualização no currículo da instituição no sentido de inserir conteúdos que discutam o ensino de inglês para crianças e para estudantes portadoras de deficiência (PcDs). Outro PROF_INIC também mencionou essa questão³⁶:

³⁶ A Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que entrou em vigor no dia 2 de janeiro de 2016, garante a inclusão dos alunos portadores de deficiência (PcDs) em todos os níveis e modalidades de educação no

Deveria ter uma atualização de vários conteúdos lá, os que já tem lá são muito bons, e eu não reclamo de “ah, esse aqui eu não queria que tivesse”, mas eu acredito que poderia ser inseridos outros, como a questão de trabalhar com crianças com autismo, crianças no geral, adolescentes e tudo mais com autismo. (PROF_INIC_05)

A maneira como os conteúdos foram colocados foi de maneira satisfatória. Então só essa questão de explicar mais de trazer mais coisas para a educação especial mesmo. (PROF_INIC_08)

No Questionário sobre o Perfil do Professor de Inglês em Início de Carreira, um dos PROF_INICs informou que atuou em dois projetos com crianças durante a sua formação inicial e, na entrevista, destacou que a experiência vivida nesses projetos lhe auxilia em sua atuação como professora de crianças. O fato de ter trabalhado com crianças no Pibid-inglês e, possivelmente, ter estudado sobre como ensinar inglês para essa faixa etária, não a fizeram deixar de perceber a falta de conteúdos que auxiliem os licenciandos no trabalho com crianças e adolescentes e, também, com alunos PcDs no currículo da Ufopa. De facto, essa discussão precisa ser ampliada de modo a alcançar a todos os licenciados de Letras-Inglês da Ufopa e não apenas os seus pibidianos.

3.3.2. Os desafios dos professores em início de carreira

Nesta seção abordamos os desafios docentes dos PROF_INICs. Ao discutimos o tema, consideramos importante lembrar o leitor que o contexto de trabalho desses professores é o oeste do Pará, na maioria dos casos, o município de Santarém, e que a pesquisa ocorreu em período pandêmico. Desse modo, ao falar de seus desafios, os PROF_INICs ora o fazem de forma abrangente e ora consideram esse contexto específico no qual estavam atuando. Quatro subcategorias emergiram dos dados, a saber: (i) o tempo para a realização do trabalho docente; (ii) a sobrecarga de trabalho e a prática

país, do ensino básico ao superior. Conforme seu Art. 2º, “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2016).

docente; (iii) dificuldades de aprendizagem e a motivação do aluno para aprender inglês; e (IV) o ensino remoto e o ensino híbrido.

3.3.2.1. O tempo para a realização do trabalho docente

O desafio mais recorrente nas falas dos PROF_INICs foi o tempo. O calendário da escola, o conteúdo programático, as demandas da escola e dos pais requerem tempo e minimizam as possibilidades de o professor inovar em sala de aula.

Também a questão do calendário letivo da escola que, às vezes, e... por não ter um tempo assim, disponível, extenso, a gente acaba por ter que tentar mesmo se resumir e praticamente que se adaptar mesmo com a rotina da escola na qual a gente leciona. (PROF_INIC_10)

Os meus maiores desafios, deixa eu ver... (...). A gente tem que seguir um conteúdo programático, né, seguir o que a escola tá pedindo. Não sobra tempo para fazer algo, vamos dizer assim, diferente (...). Eles querem que a gente siga aquele conteúdo e querem que a gente faça, faça aquela atividade no caderno, querem que a gente corrija, querem que o pai em casa veja e fale: ah, olha, meu filho fez alguma coisa na escola hoje, né? (PROF_INIC_06)

O professor fica sem tempo para inovar porque precisa atender as demandas da escola que, por sua vez, precisa atender às exigências dos pais, a despeito do entendimento que eles têm sobre o ensino e a aprendizagem de inglês na escola. No caso de PROF_INIC_10, a responsabilidade sobre o tempo que o professor tem para ministrar suas aulas de inglês não cabe somente à escola, uma vez que seu calendário é elaborado a partir do disposto nas políticas públicas educacionais. Em ambos os casos, podemos verificar o fator tempo atrelado às demandas escolares e do sistema público de ensino, limitando o trabalho dos professores.

O tempo também é um desafio na escola de idiomas, onde ter mais tempo em sala de aula implicaria um aumento de mensalidade escolar e, conseqüentemente, limitaria o acesso à escola apenas a pessoas com melhor poder aquisitivo.

O que eu percebo que tem sido o maior desafio é a questão do tempo, porque queríamos ter mais aulas, né, aula 4 vezes na semana. Mas se a gente coloca aula 4 vezes na semana, a gente precisa aumentar muito a mensalidade e, conseqüentemente, a gente não teria tantas pessoas com condições de pagar (PROF_INIC_01).

Saber administrar o tempo também é um desafio. Essa questão foi colocada como necessária para que o professor consiga reduzir a sua jornada de trabalho em casa. Diferente do que ocorria no Pibid-inglês, na vida real, os planos de aula triplicam, disse um dos participantes.

Então, o maior desafio foi esse: saber administrar o tempo (...) porque quem dá aula precisa saber administrar o tempo, saber fazer muitos planos de aula porque (...) quando a gente vai pra sala de aula esses planos triplicam (PROF_INIC_04).

Seu primeiro ano de trabalho foi mais difícil, com jornada de sono reduzida a apenas de 3 horas, algumas vezes. Após seu primeiro ano de carreira, passou a administrar melhor seu tempo. No momento da entrevista, estava ministrando aulas pela manhã, acordando às cinco e meia e conseguindo parar de trabalhar às 19 horas. Saber administrar o tempo importa para que consiga realizar o seu trabalho na escola e em casa, de modo a garantir que sua jornada laboral diária seja reduzida.

3.3.2.2. A sobrecarga de trabalho e a prática docente

Outro ponto mencionado foi a sobrecarga de trabalho do professor de inglês na escola pública, decorrente do número de turmas e de alunos com os quais o professor trabalha nessa esfera de ensino. A fala a seguir evidencia a sobrecarga de trabalho mencionada pelos PROF_FORs, para a qual nem todo professor, principalmente iniciante, está preparado, como afirmado no depoimento abaixo.

Uma grande dificuldade é o número de alunos. Nem todo professor está ali preparado, ainda mais um professor saindo da faculdade/universidade, caindo com tantas turmas assim, acaba sendo um choque muito grande. É aquela coisa

que... você se preparar para dar aula pro volume de aulas que você dá, acho que é umas das principais dificuldades, e até hoje, apesar de tanto tempo, já estou no terceiro ano de trabalho e ainda acho difícil. (PROF_INIC_02)

Por conta do número de alunos, é necessário buscar, constantemente, meios para facilitar o trabalho. Na verdade, além do número de alunos, é preciso considerar que as turmas são desniveladas. Assim, se o professor trabalhar o conteúdo mais complexo, há alunos que não conseguirão acompanhar; se trabalhar a partir do nível mais elementar, priva alguns alunos de construírem novos conhecimentos.

É uma coisa que não dá pra você se acostumar 100%, mas tudo é uma luta para achar mecanismos que facilitem o meu trabalho (...). Quando você está em uma sala de aula, você tem 35, 40, 42 alunos, isso tem um peso muito grande, porque você não tem como ensinar o aluno ali como indivíduo, ir de aluno em aluno, e tentar ensinar individualmente. Acaba sendo aquela coisa de você abrir mão do conteúdo mais complexo, porque os alunos com nível mais baixo da turma não iriam conseguir acompanhar e etc. (PROF_INIC_02)

De facto, ao multiplicarmos por 35, que é o número menor de alunos do professor, pelas 21 turmas que ele tinha quando o entrevistamos, chegamos ao total mínimo de 735 alunos, para os quais estava ministrando aulas de inglês. Aqui, na verdade, está explícita uma sobrecarga de trabalho que dificulta a atuação do professor. Podemos inferir que o contexto de trabalho no qual atua dificulta o seu trabalho. Na verdade, o contexto de ensino de inglês na escola pública brasileira, de modo específico, no oeste do Pará, é bastante desafiador, mesmo para quem teve a oportunidade de ser formado no contexto real da profissão.

A realidade na escola pública poderia ser amenizada caso os professores não precisassem assumir tantas turmas em busca de melhor remuneração. Desse modo, haveria espaço para mais professores no mercado de trabalho na região o qual, na visão de alguns dos PROF_FORs, é bastante escasso. Porém, na realidade de hoje, ter menos turmas resulta na diminuição de salário. Poderíamos, então, pensar em reduzir o

número de alunos por turma, o que demandaria mais salas de aulas disponíveis e, conseqüentemente, mais escolas.

Talvez fosse possível aumentar a carga horária do ensino de inglês para cada grupo de alunos, para então reduzir o número de turmas do professor, solução que exigiria uma reforma curricular. Essa última opção nos parece ser a solução que proporcionaria melhor condições de trabalho ao professor. Realmente precisamos de uma reforma em que o ensino de inglês não apenas apareça um componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental II, mas como um componente valorizado, para que possa ser viabilizado em melhores condições estruturais físicas e humanas na escola. De qualquer modo, considerando os desafios que cada um enfrenta na profissão, nos diferentes contextos de ensino, apenas um participante declarou que não estava conseguindo pôr em prática o conhecimento que construiu na universidade.

Então, pra mim, assim, se tornou desafiador porque as metodologias que eu aprendi, por exemplo, na licenciatura, eu não consegui, por exemplo, fazer uma aplicabilidade com esses alunos. (PROF_INIC_10)

É importante destacar que em outro momento da entrevista, o mesmo participante expressou que o professor precisa ser inovador, apesar de todos os desafios com os quais precisa lidar. Como esse professor estava exercendo a profissão há apenas quatro meses, é possível que ainda estivesse confuso quanto a seu posicionamento frente aos seus desafios docentes. De todo modo, é inegável que um professor sobrecarregado tem menos possibilidades de trabalhar como gostaria.

3.3.2.3. Dificuldades de aprendizagem e a motivação do aluno para aprender inglês

Esta subcategoria explicita a preocupação dos professores iniciantes em relação ao aprendizado e motivação do aluno para aprender inglês. Na escola de idiomas, um professor afirmou que o aprendizado do aluno é, na verdade, o seu maior desafio docente.

Tá sendo muito desafiador pra mim porque é uma preocupação gigantesca em relação ao aprendizado (...). Acho que é esse o meu maior desafio. (PROF_INIC_01)

Na escola da educação básica, tanto professores da escola pública quanto da escola particular lidam com a falta de motivação de seus alunos para o aprendizado de inglês.

Nesse momento o meu maior desafio é a questão de eles quererem aprender inglês (...), de verem um sentido pra aprender inglês. (PROF_INIC_03)

No momento eu tô me sentindo um pouquinho desconfortável ao trabalhar com EJA, né? Porque, assim, não chega a ser da parte de conteúdo, da parte didática em si (...). Mas acho mesmo que é mais essa questão de motivação. (PROF_INIC_07)

Os três docentes se preocupam com o aprendizado do aluno, sendo que, na escola de idiomas, nesse caso, parece não haver falta de motivação do aluno para aprender a língua inglesa, como nas escolas da educação básica pública e particular. Na educação básica, principalmente na escola pública, é mais comum encontrar alunos desmotivados o que traz ao professor ainda o desafio de motivá-los ao aprendizado do idioma.

3.3.2.4. O ensino remoto e o ensino híbrido

Nesta subcategoria temática abordamos os desafios dos PROF_INICs considerando o contexto da pandemia do coronavírus, um contexto para o qual ninguém estava preparado, em nenhuma instância da vida. Na educação, um grande desafio trazido pela pandemia foi a mudança de plataforma de ensino e, conseqüentemente, o surgimento de ferramentas digitais específicas que precisavam ser aprendidas. Alguns participantes abordaram essa questão. Eles falaram:

Primeiro a gente tem aquela questão de mudança de plataforma. A gente estudou pra um ambiente presencial e as plataformas vieram e modificaram totalmente o jeito que a gente trabalhava. (PROF_INIC_07)

Acho que o que ficou difícil pra todo mundo, pra mim também, foi se adaptar com a tecnologia, aprender a usar quais plataformas iríamos mostrar pra cada situação. (PROF_INIC_08)

Na modalidade remota, o ensino passou a ser realizado longe da sala de aula, longe dos alunos, do convívio social. Com o tempo, conforme as autoridades brasileiras foram entendendo que a pandemia estava “sob controle” e que, aos poucos, os professores e seus alunos poderiam voltar à sala de aula, o ensino remoto tornou-se híbrido e os PROF_INICs tiveram que “aprender” a trabalhar a partir das orientações para essa modalidade de ensino emergencial.

Conforme os dados, no ensino híbrido, os professores precisaram estar preparados para ministrar aulas *on-line* e, também, presenciais, ao mesmo tempo, além de preparar apostilas para os alunos que não tinham acesso à internet e nem podiam assistir às aulas presencialmente³⁷.

Essa rotina demandou que o professor realizasse a mesma atividade, de formas diferentes, ao mesmo tempo, para um mesmo grupo, subdividido em subgrupos, com o mesmo objetivo que, nesse caso, era ensinar inglês. Uma didática sem base teórica, sobre a qual, obviamente, nenhum curso de formação jamais preparou.

Então, o que que por causa da pandemia eu tenho que fazer? Eu dou a minha aula *on-line* e, também, dou a minha aula presencial porque a escola já pode ter aulas presenciais. Então, eu tenho que dar a aula *on-line* e a presencial que é ao mesmo tempo. Então, eu estou falando com os alunos que estão *on-line*, mas também estou falando com os alunos que estão na sala de aula, mas há alunos que não estão *on-line* e nem na sala de aula e para eles eu tenho que fazer um guia de atividades todo “amarradinho”. (PROF_INIC_04)

³⁷ O ensino híbrido tem sido apontado como o principal aliado num possível retorno presencial de forma gradual, tendo parte das aulas nas escolas e parte em casa através de TDICs [tecnologias digitais da informação e comunicação] no modo remoto (Turolo da Silva et al.,2020).

Aos alunos que não tinham acesso à *internet*, restaram as apostilas e o consequente distanciamento total das salas de aula física e virtual.

Muitos não tinham acesso à *internet*. Então, qual era a forma que eles tinham acesso ao conteúdo? Era por meio de apostila (...). Eu não tinha contato nenhum com eles, meu único contato era a apostila. (PROF_INIC_03)

Com relação às aulas remotas, nem todos os alunos têm condições de assistir as aulas, porque não têm *internet* ou até mesmo aparelho celular. Fica difícil, então é preciso criar apostilas do assunto para que o aluno não perca nenhuma atividade. (PROF_INIC_09)

O ensino híbrido representou uma medida emergencial para atender as demandas educacionais. Legalmente amparada, essa forma de trabalhar precisou ser viabilizada mesmo com a falta de recursos nas escolas, falta de recursos dos professores e de seus alunos. De todo modo, o professor precisou atender às necessidades dos alunos tendo em consideração as suas condições ou falta de condições de acesso às tecnologias digitais.

A legislação hoje na pandemia mudou, né, então, o que que a legislação ela vai me dizer? Pelo menos aqui no Pará (risos): ela diz assim: o teu aluno, se ele não assistir à aula *on-line*, tu vais ter que dar pra ele de outra forma, mas eles não podem ficar atrasados em relação aos alunos que assistem à aula *on-line*. (PROF_INIC_04)

Houve um consequente aumento no volume do trabalho do professor. Conforme afirmou um dos participantes, o volume de trabalho triplicou, uma vez que uma turma se dividiu em três. Foi necessário criar material impresso, gravar vídeos, áudios e ministrar aulas *on-line* para cada turma de alunos, conforme os relatos a seguir.

Então, como eu digo, eu tenho três turmas, uma turma é como se fosse três porque é a turma do *on-line*, a turma do presencial e a turma do guia de atividades. Os três estão amparados por lei, os três devem ter a mesma oportunidade de acesso ao aprendizado. (PROF_INIC_04)

Complicado. O professor ter que se multiplicar para separar os materiais, criar materiais quando não tem livros (...), gravar vídeos ou áudios explanando as aulas, trabalhando com pilhas e pilhas de papéis para corrigir e devolver para os alunos. (PROF_INIC_09)

Uma turma, na verdade, tornou-se em quatro ou cinco, por conta da demanda dos “alunos especiais” que implica formas de trabalhar diferenciadas³⁸.

Os alunos especiais, eles têm uma outra legislação e devem ser amparados de uma outra forma (...). A gente também tem que saber trabalhar com eles. (PROF_INIC_04)

O aumento no volume de trabalho levou um dos participantes a poucas horas de sono, enquanto vivia aquele que considerava ser o seu maior desafio de início de carreira. Em sua fala, ainda podemos verificar que, na escola na qual trabalhava, as modalidades de ensino não eram as mesmas para a educação infantil e para o ensino fundamental I.

Eu acredito que o maior desafio pra mim é o ensino híbrido. No fundamental 1 é ensino híbrido e no infantil continua a gravação de vídeo. Então, chegou, assim, no auge da pandemia, nós tínhamos que gravar 5 vídeos por semana para cada turma. Eu lembro que eu dormia 3 horas da manhã, acordava 7 horas, e estava em casa trabalhando, mas tinha que gravar muita coisa. (PROF_INIC_05)

Toda essa movimentação demandada pelo ensino remoto e pelo ensino híbrido ocorreu a despeito da falta de estrutura para que fossem viabilizados, principalmente, na escola pública da zona rural. Na entrevista, um dos PROF_INICs nos forneceu informações de seu contexto de trabalho, o qual considera desafiador. Em suas palavras:

Eu considero desafiador porque a realidade do aluno de zona rural é bem diferente da zona urbana (...). A gente tem que (...) usar os recursos tradicionais, por conta de que nesses lugares tem pouco acesso de conectividade (...). Lá onde

³⁸ Os alunos aos quais se refere correspondem aos alunos portadores de deficiência (PcDs), mencionados em nota anterior.

eu estou, por exemplo, tem internet, mas não é em todo lugar que pega (...). Assim, pega energia, pega internet, mas, às vezes, a gente tem que torcer para que não dê uma chuva, esses imprevistos, pra que não comece a falhar, porque, digamos que a gente está em sala de aula usando um recurso visual e começa a chover, a conexão praticamente começa a ficar lenta, principalmente lá no lugar onde eu estou. (PROF_INIC_10)

Quando perguntamos qual o recurso disponível na escola, obtivemos como resposta que a escola dispunha de apenas um datashow e uma televisão para atender a todos os professores e alunos da escola. Por falta de estrutura tecnológica, o quadro branco e o seu próprio celular foram os recursos usados em suas aulas. Sua fala a seguir descreve como estava usando o celular na aula de inglês.

Aí, no meu caso, eu utilizo mais a questão do quadro branco e eu só utilizo, por exemplo, recursos tecnológicos no caso, o meu celular (...). Já que parte dos materiais audiovisuais da escola só tem disponibilidade pra um professor utilizar, eu realmente, eu não utilizo. Eu utilizo mais o meu recurso próprio, o meu celular (...). Então, (...), mostro pra eles assim, vou mostrando, mantendo o protocolo de biossegurança, no caso, mostrando os vídeos pra eles em projeção maior, no caso do celular. (PROF_INIC_10)

Suas palavras evidenciam a desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos entre a escola pública e a particular e entre as escolas públicas da zona rural e urbana. A desigualdade entre os contextos público e particular também pôde ser verificada nos excertos a seguir. Na escola particular, enquanto o professor queixa-se pela falta de um datashow em cada sala, na escola pública, professores precisaram fazer uso de aplicativos de conversa como alternativa para realizar o seu trabalho.

Se tivesse um datashow para cada sala seria ótimo, mas não tem, aí se eu tenho que mostrar um *flashcard* aqui pro pessoal de casa, eu tenho que virar o meu computador pro pessoal da sala ver também. (PROF_INIC_05)

Nesse período trabalhei com material suporte de atividade impressa e atendimento presencial, porém o ensino estava na modalidade híbrida (Ensino Remoto Emergencial), atendimento aos aprendizes era de forma semipresencial e online via aplicativos de conversas (*WhatsApp*). (PROF_INIC_10)

Para que não deixemos transparecer que, para quem trabalhava na escola de idiomas, tudo transcorreu normalmente, trazemos a fala de um dos PROF_INICs que estava atuando na escola de idiomas explanando seus desafios no cenário da pandemia.

Em Santarém a *internet* não é das melhores pra gente ter aula, pra colocar só uma escola *on-line*. Nem todos os alunos tinham condições pra colocar só aula *on-line*, por um tempo, pra usar um pouco as aulas, né. Alguns alunos saíram, alguns alunos desistiram, alguns pais ficaram com a situação financeira mais difícil e não puderam manter os seus filhos na escola. Então afetou muito, afetou muito, muito. (PROF_INIC_01)

Como mencionou, em Santarém, a cobertura de rede da *internet* não é boa, fator que influenciou diretamente qualquer contexto de ensino no que diz respeito a sua viabilização em plataformas digitais. Mas os desafios trazidos pela pandemia não se resumem aos recursos digitais. Para explicitar os desafios para além daqueles relacionados à essa forma de tecnologia, deixemos que um dos professores iniciantes relate a realidade do ensino de inglês na escola na qual trabalhava durante a pandemia.

O desafio na verdade foi tentar dar o suporte presencial aos alunos porque parte deles estudam lá na comunidade e parte deles vêm de outras comunidades mais distantes. Maior parte deles não tem transporte e, também, a prefeitura, no caso, de Mojuí dos Campos, logo no início da pandemia, suspendeu a licitação de transporte escolar. (PROF_INIC_10)

Toda essa falta de estrutura afetou a aprendizagem de inglês na escola. Houve desmotivação tanto dos que estudaram *on-line* quanto dos que tiveram acesso ao conteúdo das aulas por meio de apostilas para aprender o idioma. Enquanto um dos PROF_INICs afirma que uma questão desafiadora foi a de

Não ter os alunos motivados [porque] tem aluno que detesta aula on-line (PROF_INIC_08),

Outro encontrou dificuldade para motivar os estudantes cujo contato com a escola se deu por meio de apostilas.

Então como é que eu vou motivar o meu aluno a estudar inglês, a ver que o inglês é importante pra eles por meio de uma apostila? É muito desafiador. A motivação deles diminuiu geral, em relação a todas as disciplinas. (PROF_INIC_03)

A pandemia abalou os alunos psicologicamente, deixando-os ainda mais desmotivados. Além da mudança de rotina, a morte de familiares influenciou diretamente o interesse dos estudantes pelos estudos.

A questão psicológica afetou muito a eles, a questão de perder parentes, de ter que ficar em casa o tempo todo, de não ter... mudar, né, toda uma rotina... e eles não tinham essa rotina de estudar em casa, né, a rotina deles era o que: ir pra escola, estudar, voltar pra casa, algum ou outro estudava em casa né, mas muito difícil o aluno estudar. (PROF_INIC_03)

Embora o excerto acima mencione apenas os alunos, a pandemia abalou os professores, também. Pelos dados, entendemos que por conta de todos esses desafios trazidos pela pandemia, não foi possível desenvolver o ensino e aprendizagem de inglês de forma satisfatória. Todos os contextos de ensino foram afetados. As aulas na escola de idiomas foram interrompidas; a sobrecarga de trabalho antes mencionada foi triplicada, na verdade, quase duas vezes triplicada na sala de aula em que haviam estudantes PcDs; e a desigualdade de estrutura entre as diferentes esferas de ensino, que já existia, como afirmam Soares et al. (2021), foi acentuada, desfavorecendo, ainda mais, o ensino e aprendizagem na esfera pública.

3.3.3. O impacto da formação inicial na prática dos professores iniciantes

Esta categoria aborda os efeitos do Pibid-inglês no início de carreira dos PROF_INICs. Emergiram quatro subcategorias temáticas dos dados as quais nomeamos: a segurança para iniciar a profissão; o primeiro emprego e a entrada na carreira; o saber teórico-prático construído e a prática profissional dos professores de inglês iniciantes; e a experiência na escola pública nos contextos da vida profissional.

3.3.3.1. A segurança para iniciar a profissão

Esta subcategoria evidencia como os PROF_INICs se sentiram, no que diz respeito a sua preparação para entrar na profissão, quando concluíram o curso de licenciatura³⁹. Os dados mostram que a experiência proporcionada no contexto da profissão contribuiu para que o processo de transição de aluno a professor fosse menos impactante, uma vez que propiciou um espaço de construção do sentimento de segurança para o ingresso na carreira docente. Alguns dos professores iniciantes disseram:

Eu acho que uma coisa que me deu foi muita segurança, no início, foi o fato de eu ter tido tanta experiência dentro da sala de aula antes de começar o trabalho de professor propriamente dito. Eu tive segurança sobre isso porque quando eu comecei a trabalhar pro Estado, eu já tinha praticamente 4 anos ou 5 anos de experiência dentro da sala de aula, com o Pibid e com os projetos de extensão. (PROF_INIC_02)

Foram dois anos de experiência no Pibid. Essa experiência me trouxe segurança ao ponto de: agora posso, eu já me sinto segura para trabalhar com alunos particulares, aceitar alunos (...). Então eu me senti segura pra começar ainda no final da graduação pra trabalhar com alunos particulares com a segurança que eu tinha na formação. (PROF_INIC_04)

Quatro ou cinco anos de experiência, mesmo que tenha sido sob a supervisão de outro professor, é, sem dúvida, uma experiência bastante significativa. A segurança

³⁹ Entre os participantes, três (PROF_INIC_02, PROF_INIC_03 e PROF_INIC_04) informaram que já haviam tido alguma experiência no ensino antes do final da graduação.

trazida por essa experiência, contudo, não implica deixar de experimentar dificuldades ou em não sentir medo ao entrar na carreira, condições naturais de quando se inicia um novo desafio. Um dos PROF_INICs, por exemplo, sentiu-se preparado em relação ao que aprendeu, mas em relação ao desafio que viria pela frente, não. Outro, mesmo com todo o tempo de experiência mencionado no início desta seção, também sentiu-se nervoso ao assumir seu trabalho de carteira assinada. As emoções que, muitas vezes, podem causar sentimentos de medo e insegurança são característicos da primeira fase da carreira docente. Na verdade, não só da primeira fase, pois o ser humano que inicia a profissão continua a ser humano ao longo de toda a sua carreira profissional.

Eu senti medo. Senti aquele receio. Será que eu vou dar conta, será que eu vou conseguir? Eu confesso. Ficou na minha mente assim: como que eu vou encarar, meu Deus, uma sala de aula? Não é que eu não me sentia pronta em relação ao que eu aprendi, ao conteúdo em si e tudo mais, mas eu acho que é aquele medo natural mesmo que a gente sente frente a um desafio. Mas, mesmo assim, eu levei o meu currículo, eu comecei a dar aula. Eu encarei com muita naturalidade, mas por dentro eu tava morrendo de medo. (PROF_INIC_01)

Claro sempre vai ter o nervosismo de ser o primeiro trabalho de carteira assinada e tudo mais, e que hoje o volume é maior de turmas e tudo mais, eu comecei com 16 turmas se eu não me engano, na verdade foram 15 turmas e depois foi para 16, aí depois foi para 23, agora foi para 21⁴⁰. (PROF_INIC_02)

Um dos participantes declarou que se sentiu preparado apenas para atuar na escola da educação básica, uma vez que o seu nível de conhecimento do idioma não atendia, a seu ver, os requisitos exigidos na escola de idiomas. Seu relato expressa que na escola da educação básica teria que focar seu ensino nas regras gramaticais, enquanto que nas escolas de idiomas teria que trabalhar a língua de forma comunicativa.

⁴⁰ No Brasil, trabalhar com a carteira assinada significa ter um registro na Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), registro por meio do qual o empregado tem direitos e deveres estabelecidos na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

Então, eu me senti mais preparado na questão da educação básica (...), mas eu não me senti preparado para a escola de idiomas porque, no meu caso, eu preciso melhorar a questão da proficiência pra que eu possa utilizar, por exemplo, a forma mais fluente da língua inglesa na escola de idiomas (...). É bem diferente da educação básica, em que a gente tem que estudar a questão estrutural da língua inglesa. (PROF_INIC_10)

O PROF_INIC_10 é o único dos participantes que declara que o seu nível de conhecimento da língua inglesa não é adequado para ensinar o idioma que ensina. Retomando o PROF_FOR_03, os egressos do curso de Letras-Inglês que não falam bem o idioma poderiam enfrentar dificuldade para encontrar trabalho fora do contexto público do ensino de inglês. Aqui, o participante restringe essa dificuldade apenas à escola de idiomas, onde afirma que realmente teria que lidar com as funções comunicativas da língua para as quais não se sentia preparado.

3.3.3.2. O primeiro emprego/a entrada na carreira

Esta subcategoria aborda questões voltadas a inserção dos PROF_INICs no mercado de trabalho, o primeiro desafio a ser vencido pelos professores iniciantes ao concluírem a graduação, conforme três dos PROF_FORs. Ao terminar a graduação nem todos os novos profissionais, seja de qualquer campo do conhecimento, conseguem logo emprego ou trabalho na sua área. Profissionais recém-formados e sem experiência, nem sempre obtêm êxito imediatamente. No caso do grupo de PROF_INICs, considerando o ano em que ingressaram na faculdade e o tempo de carreira informado no Questionário sobre o Perfil do Professor de Inglês em Início de Carreira, o seu período de busca por trabalho formal não foi tão longo e logo puderam iniciar sua carreira.

Não sabemos como foi o processo de busca de emprego de todos os PROF_INICs, mas alguns deles mencionaram aspectos sobre essa questão os quais indicam que, para esses professores, conseguir o primeiro emprego não foi tarefa tão difícil. Conforme os dados gerados e coletados na entrevista, dois deles, por exemplo, prestes a concluírem a graduação, foram aprovados em concurso público da Secretaria de Educação do Estado.

Ambos assumiram vagas em escolas estaduais, um em Belterra e o outro em Santarém⁴¹. Outro participante foi convidado a trabalhar em uma escola particular próxima a sua casa e alguns dos PROF_INICs nos deixaram saber que terem incluído o Pibid no currículo contribuiu para que conseguissem o primeiro emprego.

Quando eu distribuí o currículo, eu pus as experiências do Pibid (...). Eu descrevi o que eu fazia nesse Programa, como é que eu trabalhava (...). Na hora da reunião, eles pediram pra eu descrever como era a minha graduação, como foi o trabalho. Eles foram ponto a ponto no currículo e chegaram no Pibid e foi lá que eu pude [respiro de alívio] falar...foi muito interessante porque foi o que me ajudou a entrar na escola. (PROF_INIC_04)

Eu fiquei assim, no início, perdida, meio desmotivada, mas aí, quando começaram a aparecer as oportunidades... por causa dos projetos... apareceu uma vaga, era pra criança..., mas eu tive experiência, então eu vou conseguir me adaptar àquele contexto. Aí eu fui lá e consegui. (PROF_INIC_05)

As escolas procuram por professores com experiência e o Pibid-inglês proporcionou um tempo de serviço em sala de aula aos PROF_INICs. Esse fato ajudou alguns dos PROF_INICs a conseguirem trabalho. Em um dos casos, a experiência com crianças ajudou na conquista do primeiro emprego, reforçando a relevância de os cursos de formação inserirem inglês para essa faixa etária no currículo.

Então, a experiência no Pibid, ela pesa no currículo. Ela vai pesar muito no currículo na hora de contratar porque as escolas precisam de profissionais de língua inglesa, eles precisam, todo ano elas precisam, mas elas pedem experiência, então o Pibid foi fundamental na minha contratação. (PROF_INIC_04)

Eu participei de um monte de projetos que tinham crianças. Começou com o *English for kids*, que eram crianças do quinto ano, e depois foi pra esse do *Phoenix*, que eram crianças, se eu não me engano, eram crianças de 4 anos, 5

⁴¹ Município localizado no oeste do Pará.

anos, e foi durante 1 ano, se eu não me engano, e isso fez eu ter experiência para trabalhar com o que eu trabalho hoje, que no caso desse do *Phoenix*, era método direto, era tudo em inglês, tudo, tudo, e lá no bilingue é tudo em inglês também⁴². (PROF_INIC_05)

Por conta de sua formação ter ocorrido dentro da profissão, ao que tudo indica, a escola não considerou os professores como iniciantes, embora estivessem, formalmente, entrando na carreira profissional. Na verdade, mais de uma vez foi possível perceber que alguns dos PROF_INICs não se consideraram neófitos ao entrarem na profissão, por considerarem os anos de experiência no Pibid como o início de sua caminhada na profissão. O excerto a seguir ilustra essa afirmação.

Então talvez se não tivesse o Pibid, eu ia entrar na sala de aula com zero, né, de experiência. Talvez, eu ia entrar com zero de experiência e sozinha, e sozinha... é muito difícil conversar com os outros professores da escola. Eles não estão no mesmo horário que eu. Eu ia começar sozinha. No Pibid não, eu comecei a minha caminhada com alguém do meu lado, havia colegas junto comigo me ajudando a crescer, então já foi essa carga do Pibid foi uma grande influência na minha vida profissional. (PROF_INIC_03)

Pelo exposto no excerto acima, percebemos que o início da carreira do PROF_INIC não ocorreu com o primeiro emprego após a obtenção da licença para ensinar, mas durante a formação inicial, ao lado de colegas de profissão, atuando em atividades profissionais que, realizadas em equipe, contribuíram para o seu crescimento e influenciaram o seu início de carreira profissional.

3.3.3.3. O saber teórico-prático e a prática profissional dos professores iniciantes

Como visto anteriormente, a formação inicial dos PROF_INICs lhes proporcionou um bom arcabouço teórico-prático enquanto praticavam a docência no contexto da profissão. Esse arcabouço, conforme pode ser observado nos excertos abaixo, influencia a prática profissional desses professores.

⁴² Escola da educação básica particular bilíngue.

Os textos que eu li, os grandes pensadores do ensino de línguas e não só de línguas, em geral (...), eles orientaram e orientam ainda a minha prática profissional de maneira bem presente. (PROF_INIC_02)

E mais importante foi a questão da docência em si, né? Porque a gente teve que dar aulas, a gente teve que preparar aulas, fazer coisa que eu nunca tinha feito antes... preparar uma aula pra dar, ehh, observar objetivos da aula, observar quais as habilidades que eu quero no meu aluno, que é algo que todo dia eu tô vendo, né? (PROF_INIC_03)

Cada tema dos microprojetos foi desenvolvido no intuito de tornar as aulas de inglês na escola pública mais atraentes aos estudantes e, portanto, considerou, por meio de pesquisa em sala de aula, o que cada turma pensava sobre o inglês e, na maioria dos casos, o modo como gostaria de aprender o idioma. Essa prática trouxe o aprendizado sobre como trabalhar a partir das necessidades e dos interesses dos alunos, prática que pode ser observada no excerto abaixo:

Então, o Pibid me ensinou a fazer o diagnóstico, a ver o que os meus alunos gostam. Vamos ver, o que os meus alunos gostam? Música? Então vamos trabalhar com música. Eles gostam de filmes? Então vamos tentar trabalhar filmes. Eles gostam de livros de história? Então eu vou procurar o que eles gostam e agregar isso a língua inglesa (...). O Pibid me ensinou isso e isso foi muito relevante pra minha vida profissional fora depois. (PROF_INIC_04)

Os microprojetos do Pibid-inglês também contribuíram para a construção de saberes específicos em consonância com os temas desenvolvidos. Metade dos participantes declararam usar o que aprenderam nos microprojetos em suas aulas. O saber trabalhar com filmes, com música e com outros recursos usados nos microprojetos tem sido útil na sala de aula dos PROF_INICs. Eis alguns excertos que ilustram essa questão:

Hoje em dia, isso também faz parte do meu, digamos assim, repertório de professor, utilizar música pra dar aula pros alunos (...). Eu também fiz parte do projeto Inglês através de filmes e através de música. Também fiz aquele projeto

do ensino de inglês através de maquetes, construção de maquetes. Foram os 3 projetos que eu participei no Pibid. Eles nos orientam na parte, digamos assim, a parte mais lúdica no ensino de língua inglesa, que eu acho bastante interessante. (PROF_INIC_02)

Então, essa questão dos filmes é influência do que eu aprendi que os filmes podem trazer para o aprendizado do inglês. Eu trouxe agora durante a pandemia mais do que nunca. E de música também porque a gente trabalhava com filme e, às vezes, a gente usava uma música ou outra pra também auxiliar. (PROF_INIC_03)

A aplicação dos microprojetos também foi socialmente situada, considerando cada contexto de prática. No ensino médio, por exemplo, os alunos precisam desenvolver habilidades de leitura com vistas às provas de entrada na universidade. A preparação para essa etapa da vida escolar foi usada em algumas turmas do ensino médio como instrumento para mediar a motivação dos alunos ao aprendizado de inglês. Alguns dos PROF_INICs que participaram do projeto *Descomplicando a compreensão de textos de inglês nas provas de inglês do ENEM* fazem uso, conforme afirmam, das estratégias aprendidas no microprojeto em suas aulas.

E o conhecimento que eu tive, o que eu aprendi no projeto sobre estratégias de leitura para o Enem, hoje, é um curso na minha escola. Eu trouxe pra mim isso. Eu uso o inglês instrumental e eu o aplico no curso de idiomas. (PROF_INIC_01)

A questão da participação no Pibid até hoje me ajuda muito, é que eu tive muito contato com a questão do inglês instrumental né. A gente trabalhou muito as estratégias de leitura, pra mim foi muito bom porque agora eu já tenho essa familiaridade, não só pra ler, mas pra poder falar sobre isso. (PROF_INIC_08)

Os pibidianos trabalhavam os conteúdos propostos em consonância com os temas dos microprojetos e em concordância com o professor supervisor, considerando o cronograma e níveis de cada turma. No caso do *English for kids*, uma vez que não há inglês para crianças na escola pública, os pibidianos que trabalharam com esse projeto

criaram, com o auxílio do professor supervisor, o seu próprio currículo. Esse processo exigiu bastante criatividade e aprendizado em relação ao trabalho com crianças, suprimindo uma lacuna existente no currículo de Letras-Inglês da Ufopa.

O Pibid direcionou a minha criatividade pro que eu faço (...), me ajudou a focar essa energia com o que eu trabalho (...). Lá no Pibid eu fui incentivada a desenvolver a minha criatividade. Eu tinha parceiros muito criativos, tinha espaço pra criar. Então, isso foi muito bom. E na escola, também, a gente tem esse espaço livre pra criar o que a gente quer, o que a gente acha melhor.
(PROF_INIC_05)

A criatividade aqui abordada constitui uma das características que um dos PROF_FORs gostaria que os PROF_INICs mantivessem em sua prática docente, uma característica que, conforme o excerto acima, o PROF_INIC encontrou espaço para desenvolver em sua sala de aula. É certo que as escolas sempre terão suas normas e exigências, mas, na sala de aula, o professor criativo, a nosso ver, poderá encontrar mais facilmente meios de interagir com a escola tornando sua prática mais autônoma e profissional, principalmente em um contexto no qual o professor tem liberdade de ação, como no descrito pela professora.

Outro ponto que se evidencia em sua fala, diz respeito aos seus colegas de equipe. Conforme afirma, além de ter tido espaço para criar, os pibidianos de sua equipe também eram criativos. A seguir, sua fala explicita como as experiências vividas no *English for Kids* e na Alfabetização em inglês norteadas por princípios do método fônico sintético (AIMFS), outro projeto de extensão no qual atuou na formação inicial, influenciam a sua prática docente⁴³.

Essas experiências, elas me deram uma base pra fazer o que eu faço hoje. No caso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa, a gente não tem uma disciplina, sei lá, pra aprender a fazer jogos pedagógicos, não tem nada assim mais voltado para pedagogia, e no meu trabalho eu preciso muito, pois tem crianças que são

⁴³ Curso de extensão com o objetivo de alfabetizar crianças em inglês em contexto de aprendizagem de língua adicional, com o auxílio do Método fônico sintético (Ferreira & Hitotuzi, 2020).

deficientes, crianças que têm autismo, crianças que têm deficiência de aprendizagem, e não lembro de ter visto, dentro, lá na grade curricular do curso algo que me ensinasse isso, mas minhas experiências nos projetos, me ajudaram e me ajudam até hoje. (PROF_INIC_05)

A experiência nos projetos, principalmente no microprojeto *English for Kids*, por meio do Pibid, proporcionou a construção do saber ensinar para crianças, um saber diferenciado, específico para a faixa etária, não previsto no currículo escrito do curso de Letras-Inglês. É evidente, portanto, a influência do Pibid-inglês e do AIMFS fizeram na formação de PROF_INIC_05 e na sua carreira profissional. A nosso ver, é evidente a necessidade de essa discussão ser ampliada de modo a alcançar a todos os licenciados de Letras-Inglês, uma vez que o público infantil também compõe o mercado de estudantes de língua inglesa no oeste paraense.

3.3.3.4. A experiência na escola pública nos contextos da vida profissional

Esta subcategoria retrata o efeito da experiência na escola pública na vida profissional dos PROF_INICs. A análise dos dados tornou patente a relevância dessa experiência mesmo para aqueles que atuam em contexto particular de ensino.

Alguns dos PROF_INICs, além da boa formação teórico-prática, iniciaram a carreira trabalhando no mesmo contexto de ensino, que é o público, e com turmas na mesma faixa etária ou faixa etária aproximada às das turmas com as quais trabalharam no Pibid e/ou em outros projetos na Ufopa. Um deles informou que tem conseguido usar quase tudo o que aprendeu na universidade em suas turmas.

Eu trabalhei com EJA [Educação de Jovens e Adultos], no caso, e hoje eu sou professor de EJA, também. Então, dar aula para adultos é uma coisa que se eu não tivesse aquela oportunidade no projeto de extensão, eu não teria tido aquela experiência. Então, praticamente tudo o que aconteceu na faculdade eu usei de alguma maneira. Então, você tem o Pibid que ajudou a lidar com aquele público mais jovem... também uso hoje em dia, a questão das teorias de ensino.

Eu uso hoje em dia praticamente tudo. Tudo foi utilizado e nada desperdiçado.
(PROF_INIC_02)

Entre os outros professores que estavam atuando na escola pública, um estava trabalhando com o mesmo nível no qual trabalhou no Pibid-inglês e o outro estava ministrando aula para níveis aproximados⁴⁴. Na verdade, a maioria dos professores iniciantes estava trabalhando em instituição de ensino particular⁴⁵. Esse fato não minimizou a importância da experiência docente vivida por esses professores durante a sua formação inicial. A princípio, um dos PROF_INICs até mencionou que sua prática profissional não tinha muita relação com a rotina que vivenciou no Pibid, uma vez que tem trabalhado em escola de idiomas ou escola particular da educação básica, mas, em seguida, acrescentou:

Mas eu acho que do que eu posso fazer a partir de qualquer ensinamento que tenha vindo do Pibid, eu acho que é, primeiramente, a questão de tentar sempre remeter ao ambiente de sala de aula que eu conheci né, desde a participação no Pibid, porque aquilo sempre me faz lembrar assim o que que a gente já fez, o que eu posso tá fazendo, sempre remetendo às memórias do que eu posso tá utilizando. Eu acho que todas as experiências no Pibid, as que eu já tive e as que eu estou tendo agora, elas fazem parte de um arquivo (...). Sempre que acontece alguma coisa, eu sempre acabo remetendo àquilo que já aconteceu (...). A questão da participação no Pibid até hoje me ajuda muito. (PROF_INIC_08)

O excerto acima sugere que, com postura crítica, o professor iniciante criou o seu próprio repertório de prática a partir das memórias das experiências outrora vividas. Nesse sentido, a experiência vivida no Pibid-inglês impacta diretamente o seu trabalho em sala de aula, assim como também o de outros PROF_INICs.

O Pibid contribui muito para nossa experiência em sala de aula, principalmente como professores já formados (...). É tanto que, eu acredito que não só eu, mas

⁴⁴ Informação contida no Questionário sobre o Perfil do Professor de Inglês em Início de Carreira

⁴⁵ Informação contida no Questionário sobre o Perfil do Professor de Inglês em Início de Carreira

os outros alunos, também, levaram pra sala de aula o que a gente aprendeu.
(PROF_INIC_01)

Outros exemplos do impacto positivo da formação inicial na prática dos PROF_INICs que estavam atuando no contexto particular estão relacionados ao trabalho em equipe, ao saber trabalhar com turmas grandes e ao saber lidar com os estudantes de forma humanizada. O saber trabalhar em equipe é referido como um saber que está na essência do trabalho realizado no Pibid-inglês e nos outros projetos que aqui temos abordado, um saber que importa em qualquer contexto de ensino:

Então, foi uma relação foi bem legal essa parte do trabalho de equipe e que agora querendo ou não acabou me ajudando. Agora na escola particular eu meio que tô trabalhando em equipe também (...). Essa parte me ajudou bastante a me sair bem agora na profissão. (PROF_INIC_07)

Os excertos a seguir nos trazem duas situações. O primeiro apresenta uma das grandes questões relacionadas ao ensino de inglês na região, que é o saber trabalhar com turmas numerosas. Um desafio que, por conta de toda a falta de estrutura do ensino público no Brasil, ainda encontra-se sem perspectiva de ser superado. O segundo aborda a humanização no relacionamento com os estudantes. Ambas as práticas impactam a vida profissional de um dos participantes no que diz respeito ao trabalho que realiza com seus alunos.

A minha menor turma tem 13 alunos. Como é escola particular, o número de alunos diminui. Na maior turma eu tenho 29 alunos. Não vou negar que a experiência na escola pública me ajudou bastante a trabalhar com turmas grandes. (PROF_INIC_04)

Então é uma coisa que eu aprendi no Pibid e que eu trago até hoje nos meus dias é a parte da humanização. Principalmente, a de tratar o aluno como ser humano foi primordial, porque, às vezes, a gente vai pra sala de aula com aquela crença de que a gente sabe de todas as coisas e de que os alunos são robôs, que têm que aprender. Isso eu aprendi nas primeiras aulas e principalmente nas

conversas com o supervisor do Pibid. Ele falou muito sobre isso com a gente. Muitas vezes os alunos não vão aprender por um problema que eles trazem de casa e que reflete na sala de aula. (PROF_INIC_04)

Diante do exposto, podemos afirmar que os PROF_INICs que participaram do Pibid- inglês foram formados, conforme afirmado pelos PROF_FORs, no contexto da profissão, por meio de atividades formativas desenvolvidas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Essa formação contribuiu para a construção de uma profissionalidade docente conforme delineado no PPC da Ufopa no sentido de formar profissionais crítico-reflexivos, humanos, conhecedores da realidade na qual atuam, comprometidos com a comunidade escolar e que orientam sua prática a partir das necessidades dos alunos.

3.3.4. Como se veem na profissão

Considerando a formação inicial que tiveram, esta categoria aborda como os PROF_INICs descrevem a si mesmos na profissão. Os dados evidenciam a influência do contexto da prática profissional no modo como os professores da escola pública se veem na docência. Na escola particular, os professores, na maior parte dos casos, se veem de forma mais entusiasta. Aqui, trazemos os excertos que consideramos mais relevantes para justificar essa constatação. Iniciando pelos professores que trabalham no contexto público, podemos perceber que suas falas refletem os seus desafios no que diz respeito ao sistema, principalmente no que tange a falta de estrutura para trabalhar. Um dos professores mencionou que se tornou “menos idealista”, “mais pé no chão” e “mais prático” após entrar na profissão.

Um professor mais pé no chão porque a nossa realidade do ensino médio não é pra qualquer um. A gente aprende nas “porradas” da vida, assim, sobre a nossa realidade. Quando eu saí da Ufopa eu era um professor mais idealista. Na realidade, aquelas ideias vão de encontro à realidade do ensino hoje. Um professor pé no chão, menos idealista e mais prático. (PROF_INIC_02)

Também por conta da realidade do ensino de inglês na região, embora com hesitação, no excerto a seguir, o participante revela a influência do sistema na forma como se vê na profissão.

Tô estressada... ((risos)) ... brincadeira ((risos)). Assim, como professora, eu sou,... como pessoa eu já sou muito organizada. Eu exijo deles muita organização, eu exijo deles pontualidade, e tudo mais. Agora, em relação ao ensino, eu vejo que eu sou uma professora assim, muito compreensiva (...). E, também, como professora, sou muito estressada, sim. Às vezes eu me estresso muito com algumas situações, não em relação aos alunos, mas em relação ao sistema de educação. (PROF_INIC_03)

Fazendo referência à falta de estrutura e recurso nas escolas, que o impedem de usar a sua criatividade para ministrar suas aulas, um dos PROF_INICs usa o termo “adaptador” por estar se “adaptando à realidade” e, também, o termo “estrategista” para definir a si mesmo frente ao sistema que o priva de condições adequadas para trabalhar.

Então, assim, eu me considero um professor adaptador. Eu vou utilizar esse termo porque eu estou me adaptando à realidade; ou aquele professor adaptador estrategista, porque a gente tem que ser muito estrategista (...). Tem que ser muito estrategista. Não posso nem dizer criativo, mas estrategista: ele tem que utilizar dos poucos recursos que disponibilizam pra que ele possa saber dar uma aula de qualidade pros seus alunos, com poucos recursos. (PROF_INIC_10)

O modo como os professores se veem, de certa forma, espelha o contexto caótico no qual trabalham. Suas falas nos remetem à PROF_FOR_03 quando menciona que o sistema público de ensino é capaz de destruir sonhos, de inibir as sementes plantadas na formação inicial. Na escola particular, os professores também refletiram seus dilemas na maneira como se descreveram.

A maneira como alguns dos PROF_INICs se definiram também remetem às dificuldades que encontraram em seus contextos de trabalho. Um deles, por ter que trabalhar em duas escolas com filosofias de trabalho distintas, se definiu como “esforçado, organizado e versátil”; o outro se descreveu como “forte”, por considerar que é preciso força e a coragem para trabalhar como se acredita. Seu posicionamento estende a necessidade de força e coragem para trabalhar como se acredita, já abordada por um dos PROF_FORs, para o contexto da escola particular, no qual trabalha.

Ah, eu me descrevo uma pessoa, assim, (...) bem forte mesmo, né, (...) que tá tentando ajudar seus alunos a aprender, aprender mesmo. O que eu sei eu tento repassar, então, é isso. Eu acho que a coragem, né, e a força ali de não desistir, que é complicado. (PROF_INIC_06)

Eu acho que alguém esforçado e que tenta ser versátil, que tenta fazer o possível para conseguir lidar com qualquer situação que apareça. Então, acho que, no momento, essa é o que mais tem me descrito. Pelas, pelo que eu tenho mencionado, né, por essas dificuldades dessa questão de trabalhar em lugares diferentes. (PROF_INIC_07)

Os outros PROF_INICs que atuam no contexto particular de ensino se descreveram de forma bem entusiasta, tomando em consideração muito mais os aspectos voltados à prática docente do que os do contexto de trabalho. Nas falas a seguir, também é possível perceber, no modo como se descrevem, a atenção que os professores remetem a seus alunos.

Eu me considero uma boa professora principalmente porque eu sei que há em mim uma preocupação com a aprendizagem do aluno. (PROF_INIC_01)

Uma professora muito humana (...), que gosta de conversar com o aluno, de saber qual a estrutura do problema; gosta de entender o que tá acontecendo com ele (...), gosta de entender quem é cada um dos alunos dela pra poder trabalhar em cima das dificuldades dele, pra poder trabalhar em cima do que ele gosta (...), também (...) que gosta de aprender. (PROF_INIC_04)

Eu gosto muito de observar o desenvolvimento dos meus alunos, eu sou muito parceira, eu sou muito apegada a eles (...). Eu sou muito disposta a aprender e colocar em prática as coisas que precisam ser feitas (...), uma professora que pesquisa, que aprende, que tem vontade de entender (...). Eu consigo reconhecer minhas conquistas. (PROF_INIC_05)

Reconhecendo suas conquistas, um dos PROF_INICs se descreveu como uma pessoa que já havia evoluído muito em seus poucos anos de carreira docente. Seu depoimento é muito mais característico de profissionais que estão na fase da estabilização na carreira. Mesmo com pouco tempo de atuação, considera que já percorreu um longo caminho, que viveu experiências que lhe tornaram profissionalmente melhor e mais consciente de sua prática.

Eu acho que me descrevo como uma pessoa que evoluiu bastante. Eu acho que desde 2019 até agora, em pouco tempo eu consegui criar e percorrer um caminho bem longo até, né. Eu já tive várias experiências, mesmo num período curto, e acho que isso me tornou uma professora melhor, mas... não no sentido de “ah, eu sou melhor do que alguém”, mas melhor no sentido de ter mais experiência e saber de vários tipos de situações e tentar poder lidar com isso. É mais a diversidade de possibilidades que eu posso ter e eu acho que me tornou mais consciente do que eu posso fazer, do que eu posso tá me especializando, do que eu posso tá melhorando também, e como professora também. (PROF_INIC_08)

O excerto a seguir, com o qual finalizamos esta seção, expressa muito entusiasmo com a profissão; evidencia disposição pra lidar com os desafios e de alcançar objetivos, de fazer o melhor possível em seu trabalho e de alcançar reconhecimento profissional; entusiasmo, expresso como característico de quem está há pouco tempo na profissão:

Por ter me formado há pouco tempo, ainda tenho comigo muita energia, muitas ideias, muita vontade de ensinar mesmo os meus alunos. Me vejo como uma professora ativa, que mesmo com os desafios pela frente é capaz de continuar, de enfrentar e conseguir alcançar meus objetivos. Não sou 100%, mas me dedico

ao máximo ao que eu faço, porque amo minha profissão e espero ser reconhecida tanto quanto minha mãe foi. (PROF_INIC_09)

Conforme os dados, o contexto de trabalho influencia o modo como alguns dos PROF_INICs se veem na profissão. E, embora não tenhamos a intenção de tratar das diferenças entre os contexto público e particular de ensino, os dados também nos permitem perceber que a difícil realidade da escola pública influencia diretamente a maneira como os professores que trabalham nesse contexto se descrevem. Na esfera particular, a maioria dos PROF_INICs se descreve de forma bem entusiasta e expressa mais a atividade docente do que as adversidades da realidade do sistema educacional brasileiro no modo como veem a si mesmos na profissão.

3.3.5. Pretensões profissionais

Nesta categoria apresentamos os dados acerca das perspectivas dos PROF_INICs quanto a sua evolução profissional. Por meio da análise, foi possível verificar que todos os PROF_INICs têm pretensões acadêmicas e que querem evoluir profissionalmente, mas que nem todos querem, necessariamente, permanecer na docência.

Os dados do Questionário sobre o Perfil do Professor de Inglês em Início de Carreira mostram que cinco professores estavam fazendo curso de Especialização na sua área de atuação. Um deles, na verdade, estava cursando duas especializações⁴⁶. Apenas um dos participantes estava realizando cursos voltados para outras áreas de atuação, nomeadamente, Marketing e Tradução. Os outros PROF_INICs ainda não estavam cursando Pós-graduação.

Entre os que pretendem seguir a carreira docente estão os PROF_INICs que atuam na escola pública. O contexto de trabalho desses professores, como temos verificado ao longo das análises das entrevistas, é muito difícil, motivo que poderia levar qualquer um deles a desistir da profissão. No entanto, todos pretendem seguir a carreira docente, estudar e, através de seu estudo, aprender a lidar com os seus desafios e contribuir para a melhoria do ensino de inglês na escola pública. Apenas um desses PROF_INICs não

⁴⁶ Todas as instituições de ensino superior indicadas são particulares.

estava cursando Especialização, mas demonstrou seu interesse no seu crescimento acadêmico na profissão com o intuito de amenizar as dificuldades que encontra na sala de aula. Como afirmou,

Só focar numa dificuldade que você sente não faz o menor efeito. Eu tenho muita vontade de voltar pro meio acadêmico. Eu não quero parar só na graduação e cuidar da minha vida como professor. Eu quero fazer um Mestrado, um Doutorado, por aí. (PROF_INIC_02)

Sua fala revela sua vontade de encontrar meios de lidar com a sua realidade e também sua crença de que pode encontrar respostas com os colegas que já estão há mais tempo na profissão. Essa crença lança luz sobre os bons exemplos, sobre os bons professores que o PROF_INIC já havia encontrado em seu percurso. O PROF_INIC reconhece que é um professor jovem e que precisa aprender.

Uma coisa que surgiu em mim, uma vontade de descobrir dentre os profissionais da escola do ensino público de língua inglesa, especificamente, quais são as estratégias que, são vários professores, né, que estão distribuídos aqui em Santarém e nos municípios vizinhos, eu tenho uma curiosidade muito grande de saber quais são os mecanismos e estratégias que esses professores estão utilizando pra lidar com as mesmas dificuldades que eu encontrei. Porque eu sou um professor jovem, ainda, né. Eu ainda estou aprendendo a caminhar dentro dessa realidade que a gente tem aqui. (PROF_INIC_02)

Motivado em melhorar o ensino e a aprendizagem de inglês no contexto no qual trabalha, já havia, inclusive, começado a pensar em um projeto de pesquisa sobre a problemática que encontrou na escola pública. Além da investigação que pretende fazer envolvendo professores de inglês mais experientes da escola, também pretende verificar quais as iniciativas do governo frente a problemática que pretende investigar, o que mostra o seu reconhecimento acerca das responsabilidades do governo frente a educação no país.

Inclusive, eu tenho um projeto aqui que eu fiz em setembro, quando abriu o primeiro edital do curso de Letras, que era justamente por isso: era fazer várias entrevistas com esses professores e tentar saber, através dessas entrevistas, que tipo de informação surge nessa questão de metodologias e estratégias que os professores usam pra dar aula (...). Eu fiquei muito curioso pra saber se existe uma iniciativa do poder público de facilitar entre os professores... pra saber como é que tá, quais as estratégias que se usam. No meu futuro eu imagino que eu vá agir em cima disso, de fazer pesquisa, de tentar estar de novo na vida acadêmica e pesquisar e discutir essas dificuldades que eu vi e presenciei na minha experiência. (PROF_INIC_02)

O relato a seguir é de outro PROF_INIC que não quer se acomodar à realidade que se lhe apresenta na sala de aula. Por acreditar na relevância da educação básica, afirma que é na base educacional que deve investir para que seus alunos aprendam, na escola pública, pelo menos o inglês em nível básico. É nítida a sua preocupação em atender as necessidades de seus alunos.

Eu pretendo continuar realmente na educação básica (...). É onde eu me encontro. E eu pretendo muito é estar mais apta a atender as necessidades dos meus alunos, em relação as lacunas que eles têm, né, em relação a educação deles em inglês. E, também, buscar mais formas de me especializar, pra buscar mais formas de ajudar eles a terem essa motivação; a se verem como falantes de língua inglesa e não só como aprendizes de língua inglesa (...). Como eu me vejo daqui há algum tempo é realmente sendo essa facilitadora na educação básica. (PROF_INIC_03)

A sequência de sua fala expressa claramente sua confiança na possibilidade de seus alunos aprenderem inglês e sua consciência no que diz respeito à sua responsabilidade para que esse aprendizado ocorra. Expressa, também, a sua crença de que é possível aprender inglês na escola pública.

Vejo que é na base que a gente tem que modificar. E não dizer assim: “olha...”, simplesmente me acomodar e dizer: “vocês nunca vão aprender inglês. Por mais

que eu faça aquilo eles nunca vão aprender. É essa a realidade. Deixa que depois eles fazem um curso, depois elas pegam nos *Instagram* da vida essas pessoas que ensinam inglês em 30 dias”. O meu ver é esse, né, que eu quero ser é essa pessoa de facilitar realmente pra que eles saiam da escola pelo menos sabendo o básico. Esse é o meu primeiro objetivo. (PROF_INIC_03)

Assim como os PROF_INICs da escola pública, na escola particular também há professores que pretendem investir na vida acadêmica direcionando-a à melhoria do ensino de inglês. Um deles pretende, ao aliar a pedagogia e a psicologia, entender mais os seus alunos e, assim, poder melhor ajudá-los. Sua fala enfatiza seu gosto pela sala de aula, seja na educação básica ou em outro nível de ensino.

Hoje eu estou terminando uma pós-graduação; eu faço psicopedagogia. Então, tem me ajudado em muita coisa, tá me ajudando. Hoje eu procuro me especializar mais nessa área do ensino, mais voltada pro psicológico também (...). Entender como o ensino influencia, mas como funciona na cabeça do aluno isso (...). Então, hoje eu gosto muito de trabalhar com a sala de aula. Não sei se um dia eu trabalharei numa universidade, mas ainda que eu trabalhe numa universidade, eu gosto mesmo é da sala de aula. (PROF_INIC_04)

Outro PROF_INIC, embora não tenha falado especificamente sobre como seus estudos influenciariam suas aulas, também tem pretensões acadêmicas voltadas às discussões de sala de aula. Inclusive, conforme Questionário sobre o Perfil do Professor de Inglês em Início de Carreira, estava cursando duas especializações voltadas a sua área de atuação.

Uma coisa que eu já falei bastante né, que é o fato de eu não querer estar estagnada. Quero (...) estar sempre fazendo coisas que possam estar adicionando ao que eu já sei. Eu gostaria sim de fazer mais pós-graduação, se possível também fazer o Mestrado para que eu pudesse trazer um pouco da sala de aula, pra que eu pudesse falar sobre isso (...). Acho que dessa maneira eu não vou tá, não presa, mas somente naquilo que eu tenho dentro da sala de aula. Eu

vou poder ver e, também, falar um pouco mais sobre outras coisas, né?
(PROF_INIC_08)

O desejo de crescimento e de reconhecimento profissional na docência nem sempre está diretamente voltado à sala de aula ou, ainda, transcende esse espaço de ação. Esse crescimento, assim como nos demais casos já mencionados, não se direciona só a si, mas também, ao outro, para que o outro também tenha condições de crescer.

Eu quero ser reconhecida, eu quero ser reconhecida como uma excelente professora, tanto que eu quero investir muito na minha formação. Eu tenho um sonho, uma vontade gigantesca de estudar fora do Brasil. Eu quero chegar nesse nível de fazer o meu mestrado, doutorado. Eu quero (....) também e fazer a minha escola crescer (...). Principalmente, que seja acessível a mais pessoas.
(PROF_INIC_01)

Pretendo trabalhar na minha própria escola ou cursinho, porque tenho vontade de ter algo que seja meu. Ampliar meus conhecimentos com especialização, mestrado ou quem sabe doutorado, viajar para alguns países que tenham a língua inglesa como a primeira língua para ver de perto esse mundo que para muitos é tão distante. Ter uma carreira bem-sucedida entre outras coisas.
(PROF_INIC_09)

As pretensões futuras de alguns dos PROF_INICs não estão voltadas especificamente para a docência ou, pelo menos, não apenas para essa profissão. Um deles afirmou que pretendia continuar na profissão, mas não apenas nela. Suas pretensões acadêmicas e profissionais estão voltadas ao ensino e à tradução. Na docência ou na tradução, pretende fazer mestrado, doutorado, pretende crescer profissionalmente e “mostrar pro mundo” que a região norte, que a região “oste do Pará tem muita coisa pra mostrar”.

A minha mãe fica até chateada quando eu digo que não quero mais ser professora, porque é difícil, é muito difícil ser professora, mas eu quero, mas eu não me vejo a professora que eu estou assim hoje, tipo, de manhã e de tarde (...), porque eu quero fazer tradução também (...). Então, esse é o meu objetivo,

fazer mestrado, fazer doutorado, quero ser doutora, e pesquisar, mostrar pro mundo que a região norte tem muita coisa, que o oeste do Pará tem muita coisa pra mostrar, (...) mostrar que aqui tem muito conhecimento, muitas cabeças pensantes. (PROF_INIC_05)

Entre os PROF_INICs que não demonstraram certeza se permaneceriam na docência, um deles ainda se encontrava completamente sem saber qual seria seu futuro profissional e o outro estava estudando para concurso em outra área de atuação.

Conforme os dados, a maioria dos PROF_INICs demonstram de forma explícita que têm planos futuros voltados para a docência como sua profissão. Se consideramos apenas os professores da escola pública, todos eles, apesar de seus desafios profissionais, têm planos futuros voltados para ao ensino de inglês no contexto no qual exercem a profissão. Alguns dos PROF_INICs ainda estavam oscilando entre a docência e outra de atuação. Estes professores compõem o grupo dos que ingressaram em Letras por outros motivos que não a docência. Entre eles encontra-se um dos que passaram a gostar do ensino por meio de sua atuação no Pibid-inglês.

3.4. Discussão dos resultados da análise das entrevistas realizadas com os professores em início de carreira

Nesta seção discutimos os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os PROF_INICs. Retomamos os resultados encontrados e, em tentativa de síntese, os discutimos à luz do referencial teórico construído neste estudo. A discussão está organizada em quatro partes. Na primeira, abordamos a formação inicial do professor de inglês na Ufopa. Na segunda, os desafios profissionais desses professores. Na subseção seguinte, considerando os seus desafios, abordamos o impacto da formação inicial que os PROF_INICs tiveram na sua prática docente. Na última parte abordamos o modo como os PROF_INICs definem a si mesmos como professores e, também, as suas perspectivas profissionais futuras.

3.4.1. O Pibid na formação inicial do professor de inglês na Ufopa

Conforme os dados, o Pibid-inglês contribuiu significativamente para a formação dos PROF_INICs. As contribuições estão relacionadas à escolha da profissão, à construção profissional por meio da observação crítica, à construção do sentimento de segurança para entrar na carreira e aos saberes teórico-práticos para o exercício da profissão.

No que diz respeito à escolha profissional, o Pibid contribuiu para que alguns dos PROF_INICs passassem a gostar da docência. Na verdade, foi constatado que nem todos os PROF_INICs haviam escolhido a docência antes de ingressar no curso de licenciatura, o que corrobora Aguiar (2017) quanto ao fato de nem todos os professores que ingressam no curso de Letras almejarem a docência. Por sinal, alguns dos participantes iniciaram o curso de licenciatura mesmo sem saber que o curso os formaria para serem professores. Os que ingressaram na licenciatura cientes de que queriam a docência como profissão, tiveram, em sua maioria, sua escolha influenciada por outros professores, principalmente os do convívio familiar. Outros fatores que os motivaram foram a afinidade que tinham com o idioma e o gosto pelo ensino. Entre os que passaram a gostar da profissão durante o curso, o maior fator motivador foi o Pibid. As atividades desenvolvidas no projeto os levaram a gostar da profissão.

Considerando os diferentes momentos em que esses professores passaram a querer a docência como profissão, refletimos sobre quando a sua profissionalidade começou a ser construída. Podemos dizer que alguns tiveram esse processo iniciado na educação básica, como propõem Ambrosetti e Almeida (2009); outros, durante a formação inicial e, ainda outros, no convívio familiar, tendo bons exemplos de professores na família, o que nos leva a concluir que o início desse processo não é pontual, ocorrendo em diferentes momentos para cada pessoa. Durante a formação inicial, todavia, essa construção se dá de forma mais consciente, pois mesmo os PROF_INICs que ingressaram no curso de Letras sem refletirem o objetivo do curso, passaram a perceber que estavam sendo formados para o ensino de inglês durante o percurso acadêmico.

No caso em discussão, a fase de construção da profissionalidade dos PROF_INICs que ocorreu durante a formação inicial foi alicerçada na relação significativa entre a teoria e

a prática na sala de aula da escola pública. Essa formação proporcionou uma experiência por meio da qual os PROF_INICs puderam observar e acompanhar o trabalho de outros professores e, assim, construir uma imagem do que deve ser um bom professor (embora não tenham relatado que imagem seria) e a si mesmos como professores de inglês.

Inseridos no contexto da profissão, conforme os dados, os PROF_INICs construíram saberes os quais foram descritos como planejar, estudar, observar, organizar eventos, apresentar trabalhos, se relacionar, a pesquisar a própria prática e, essencialmente, saber ensinar. Na mesma esteira, foram levados a conhecer a realidade do ensino de inglês na escola pública santarena bem como a de outras localidades brasileiras, ao desenvolverem atividades no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão imbuídos em uma perspectiva crítica de formação de professores.

Dito de outra forma, o Pibid-inglês proporcionou uma experiência por meio da qual os PROF_INICs puderam observar e acompanhar o trabalho de outros professores. Eles puderam, na verdade, viver a etapa da construção de sua profissionalidade, que se dá durante a formação inicial, no contexto real da profissão (Nóvoa, 2009, 2016). Essa construção não ocorreu esvaziada de reflexão. O contato com a realidade da profissão relacionado ao aporte teórico estudado na formação inicial proporcionou um ambiente de formação repleto não apenas de ação, mas, também, de prática reflexiva. Refletindo Dewey (2015), a experiência vivida no Pibid foi fundamental para a construção da profissionalidade dos PROF_INICs.

No Pibid, os subprojetos eram desenvolvidos em equipe e os relatos evidenciaram a relevância desse modelo de formação. Foi possível perceber que o trabalho em equipe, por meio da cooperação e colaboração entre os pibidianos, contribuiu para o desenvolvimento da criatividade e da responsabilidade com o trabalho individual e coletivo. Uma das falas que mais destacaram a relevância do trabalho em equipe foi percebida quando um dos participantes mencionou que o início de sua caminhada docente havia ocorrido ao lado de colegas de profissão, no Pibid, ainda quando estava em formação, o que salienta a relevância da dimensão colaborativa (Vygotsky, 2008) na construção da profissionalidade docente.

A formação teórica aliada à atividade prática foi considerada como o aspecto mais relevante da formação que os PROF_INICs tiveram, o que reforça a relevância de os cursos de formação de professores encontrarem meios de tornarem a práxis docente uma realidade e não apenas um discurso formal traçado nos objetivos do currículo no escrito das IES, sem que esse currículo disponha de meios para alcançá-lo. É possível que o excesso de discurso e pobreza das práticas, alegado por Nóvoa (1999), decorra do fato de sabermos o que precisamos fazer, mas não sabermos como fazê-lo, principalmente, quando os recursos são limitados.

Quanto aos aspectos que poderiam ser reformulados, foi considerada a necessidade de haver uma atualização no currículo da Ufopa no sentido de incluir conteúdos que abordem o ensino de inglês para crianças (Barcelos, 2013) e, também, para estudantes PcDs.

No que diz respeito a como as atividades eram realizadas no Pibid, um dos PROF_INICs mencionou que gostaria de ter tido mais tempo para se aprofundar no microprojeto; outro gostaria de ter tido momentos de trabalho individual, modalidade que a seu ver se aproximaria mais da prática da vida real. Esse pode ter sido um caso isolado, visto que, outros professores fizeram menção ao trabalho individual realizado, inclusive, em momentos de desenvolvimento de atividades com os alunos.

Baía (2022), ao fazer uma autoreflexão sobre sua participação no Pibid-inglês, relatou o trabalho individual, mas não o relacionou a atividades práticas. Desse modo, uma vez que os microprojetos foram desenvolvidos sob a supervisão de diferentes professores em diferentes escolas, é possível que não permitir a realização de atividades individuais em sala de aula tenha sido uma opção da supervisão da equipe, ou da própria equipe. Essa é uma questão que merece um olhar mais cuidadoso, pois, por essa linha, a autonomia que é dada às equipes e à sua supervisão pode levar os pibidianos a deixarem de vivenciar experiências relevantes para a sua formação ou, ainda, de assumirem tarefas que não são suas.

Considerando os temas desenvolvidos nos microprojetos, foi evidenciado a oportunidade que os PROF_INICs tiveram para construir saberes voltados ao uso de

filmes, música, inglês instrumental e, também, ao saber ensino de inglês para crianças. No entanto, provavelmente pelo fato de o tempo de permanência dos pibidianos no subprojeto ter sido diferenciado, alguns participaram de mais microprojetos que os outros. Na verdade, foi observado que alguns PROF_INICs participaram de apenas um microprojeto, enquanto outros participaram de dois ou até três. É evidente que os PROF_INICs que atuaram no subprojeto por mais tempo ou que participaram de mais de um microprojeto tiveram oportunidades diversificadas para enriquecer o seu repertório de possibilidades de prática em sala de aula.

3.4.2. Os desafios profissionais dos professores de inglês em início de carreira

Quanto aos desafios profissionais dos PROF_INICs, foram considerados vários aspectos que evidenciam a dificuldade que o professor de inglês enfrenta para trabalhar do modo como gostaria. Fatores relacionados ao tempo, à sobrecarga de trabalho, à motivação do aluno para aprender inglês e seu aprendizado foram trazidos à tona para discutir essa questão.

O tempo para trabalhar como gostaria foi apontado como desafio tanto no contexto público quanto no particular de ensino. Na escola pública da educação básica, o calendário escolar, que dispõe de poucas horas para o ensino de inglês, limita o trabalho do professor. Na esfera particular, as demandas da própria escola (corrigir caderno de alunos, realizar atividades que agradem aos pais) causam essa limitação. Na escola de idiomas, o tempo também é reduzido e aumentar a carga horária das aulas limitaria as condições de acesso à escola apenas a alunos com melhor poder aquisitivo. Foi possível observar que, de forma diferente em diferentes contextos de ensino, o tempo se torna limitado e desafia o professor de inglês a trabalhar da forma que gostaria.

Saber administrar o tempo também foi mencionado por um participante da escola particular, como condição necessária para que se consiga reduzir a jornada de trabalho em casa, normalmente destinada à preparação de aulas ou correção das atividades feitas pelos alunos. Em sua fala, seu primeiro ano de trabalho lhe permitiu essa organização.

A motivação do aluno para aprender inglês foi abordada por dois participantes, um da escola pública e outro da particular da educação básica, como fatores que os desafiavam na sala de aula. Neste último contexto, especificamente com estudantes da EJA, que trabalham durante o dia e estudam à noite. O aprendizado do aluno foi referido por um participante que estava atuando na escola de idiomas, ambiente no qual mais facilmente se encontram alunos motivados para as aulas e condições mais adequadas para a realização do trabalho do professor.

A falta de estrutura nas escolas, a sobrecarga de trabalho decorrente do número de turmas e de alunos com os quais o professor precisa trabalhar na escola pública também foram evidenciados e corroboram Hitotuzi (2021) no que diz respeito às condições inadequadas do trabalho do professor de inglês na esfera pública do oeste paraense, condições que desafiam a docência do ensino de inglês e que contribuem para a sua desvalorização na região. Na zona rural, os recursos são ainda mais escassos. No caso mencionado, a escola dispunha de apenas uma TV e de um *Datashow* para ser usado por todos os professores. No ensino particular, esses aspectos foram menos evidenciados, reafirmando a desigualdade de condições de ensino de inglês entre as redes pública e privada de ensino.

Essa desigualdade de condições foi acentuada durante a pandemia (Soares et al., 2021). Por meio do ensino remoto e do ensino híbrido, o contexto pandêmico demandou uma forma de trabalhar teoricamente não fundamentada, mas, legalmente amparada, criada para atender uma demanda emergencial da educação brasileira e a sua viabilização se deu a despeito da falta de recursos nas escolas, da falta de acesso dos alunos às tecnologias digitais e do aumento do volume de trabalho dos professores.

Considerando a falta de recursos digitais, o *WhatsApp* foi uma ferramenta que auxiliou o trabalho docente na escola durante a pandemia. Os dados não nos permitem afirmar que o uso do *WhatsApp* foi generalizado nas escolas públicas, mas podemos dizer que o aplicativo esteve presente, de forma muito intensa, no ensino remoto nesse contexto de ensino. De modo geral, de acordo com Península (2020), citado em Soares et al. (2021), o *WhatsApp* foi a ferramenta mais utilizada para comunicação no contexto

da pandemia. O estudo mostra que as ferramentas mais usadas foram: “*Whatsapp* (83%), *Facebook* (44%), Ambientes Virtuais de Aprendizagem (34%), *E-mail* (25%) e *Youtube* (7%), por meio do uso do celular” (Península, 2020, conforme citado em Soares et al., 2021, p. 87).

De todo modo, todos os contextos foram afetados. A *internet* em Santarém não é de boa qualidade e, se faltava tecnologia nas escolas, essa questão se tornou ainda mais acentuada quando o seu uso precisou ser viabilizado de forma massificada (Soares et al., 2021). Diante desse contexto, os dados mostraram que houve desmotivação tanto para ensinar quanto para estudar inglês, uma consequência que nos parece natural, diante da situação pela qual passou a educação no cenário pandêmico.

3.4.3. O impacto do Pibid no início de carreira do professor de inglês

Conforme afirma Alves (2017), o início de carreira é uma fase difícil mesmo para professores que participaram do Pibid durante a formação inicial. No entanto, percebemos que esse início teria sido mais problemático caso os PROF_INICs não tivessem atuado no Programa.

Um dos pontos observado foi que a experiência vivida no subprojeto ajudou na construção do sentimento de segurança para iniciar a profissão. Todavia, sentir-se seguro para ingressar na carreira profissional não implica em não sentir medo, sensação que, conforme Perrenoud (2002), é característica da primeira fase da carreira docente. Na verdade, temos o entendimento de que as emoções que, muitas vezes, podem causar sentimentos de medo ou insegurança são características não só da primeira fase da carreira docente, pois o ser humano que inicia a profissão continua a ser humano ao longo de toda a sua carreira profissional.

Ponderando os diferentes contextos de atuação profissional, um dos PROF_INICs afirmou que se sentiu preparado para atuar apenas na educação básica, pelo fato de não sentir que havia desenvolvido a proficiência em língua inglesa necessária para ensinar na escola de idiomas. Conforme afirmou, na educação básica, o foco deve ser mais na estrutura do que nas funções comunicativas da língua e, portanto, o professor

não precisa falar inglês ou, pelo menos, não precisa falar no mesmo nível que o professor da escola de idiomas. Sua fala expressa a desvalorização do ensino de inglês na escola pública e estende essa desvalorização à escola particular da educação básica, reservando apenas à escola de idiomas o ensino comunicativo da língua inglesa. Este fato reforça a crença, já apontada por Souza (2005), de que é na escola de idiomas que se aprende inglês.

Quanto aos saberes teórico-práticos construídos, de modo geral, foi possível perceber o entusiasmo dos PROF_INICs no que diz respeito ao uso desses saberes em sua prática docente, apesar dos desafios que se lhes colocam na profissão. Esse resultado assemelha-se ao resultado do trabalho de Amaral (2017), realizado com 10 professores de inglês que tinham entre 1 a 5 anos de carreira, e ao de Alves (2017), cujos participantes foram sete professores de pedagogia. No nosso estudo, especificamente, os professores iniciantes se mostraram entusiasmados em colocar em prática o conhecimento construído na formação inicial apesar do contexto de atuação docente tão adverso quanto o do oeste paraense.

Foi ainda observado que o facto de o Pibid-inglês ser desenvolvido apenas na escola pública não minimizou a importância da experiência docente vivida por esses professores durante a sua formação inicial. O saber trabalhar em equipe, trabalhar com turmas grandes, diagnosticar a turma, ser criativo, trabalhar a partir das necessidades do aluno, da humanização e propiciar que um docente inicie a carreira com uma memória, com um repertório de prática ao qual pode recorrer foi evidenciado como uma grande contribuição para atuação em quaisquer contextos de ensino.

Também foi verificado que, durante a pandemia, os saberes específicos construídos nos microprojetos, como o saber usar plataformas digitais ou saber usar filmes e músicas nas aulas, foram recursos bastante úteis nas aulas de inglês para os que desenvolveram essas temáticas na sala de aula. Embora ninguém estivesse preparado para a pandemia, saber usar esses recursos nas aulas de inglês indica que alguma preparação prévia já existia, não para a pandemia, mas para o modo de ensino que o contexto de ensino pandêmico permitia.

Do que foi relatado sobre o contexto pandêmico, é impossível não relembrar Schön (2000) quando se vê explícito que, no contexto em questão, muito mais do que saberes teóricos, estratégias e técnicas de ensino e aprendizagem já aprendidos, foi necessário lidar com o imprevisível, com o inesperado. Para atuar na pandemia, não havia uma teoria específica, pensada por especialistas, a qual recorrer. Foi preciso pensar, refletir, relacionar experiências, teorias, condições técnicas, materiais e humanas, para conseguir lidar, ainda que de forma paliativa, com o que estava acontecendo no “pântano” (Schön, 2000) da educação em todo o mundo.

3.4.4. Como se veem na profissão e pretensões quanto à evolução profissional

No que diz respeito a como os PROF_INICs se veem na profissão, foi notada a influência do contexto de trabalho na maneira como os professores da escola pública se descrevem. Os termos utilizados foram: mais pé no chão, menos idealista, mais prático, adaptador, estrategista, organizada, compreensiva, estressada. No geral, no contexto particular, os professores se descrevem de forma mais entusiasta, refletindo muito mais a sua prática de ensino do que as dificuldades nele encontradas, como pode ser verificado em alguns dos termos usados: boa, facilitadora, humana, apegada aos alunos, amiga dos alunos, que gosta de aprender, que gosta de entender os alunos, que já evoluiu bastante.

A nosso é ver, é bom que um professor se torne menos idealista e mais realista, um profissional “mais pé no chão”. O problema, no entanto, são as circunstâncias que levam um professor tão jovem, ainda em início de carreira, a esse nível de reconhecimento e de reflexão sobre a sua profissão na prática da vida real. Utilizando a expressão de um de nossos entrevistados, ao abordar a dura realidade que vai de encontro à experiência vivida na universidade, o professor em início de carreira vai ter que lidar com *as porradas da vida*, algo que é comum a todos os professores. Como foi mencionado, mesmo tendo tido a oportunidade de ser formado no contexto da profissão, na realidade da escola pública, a realidade vivida na formação inicial é diferente da realidade em que exerce a profissão, como já afirmado pelos participantes do trabalho de Alves (2017).

Também no contexto público, por falta de recursos, um dos professores afirmou que não há como ser criativo, mas, apenas, “adaptador” e “estrategista”, por precisar usar de várias estratégias para conseguir realizar o seu trabalho. O termo adaptador foi justificado pelo fato de que o professor ainda estava se adaptando à realidade na qual estava trabalhando. Dois dos outros termos usados na escola pública estão mais voltados para a prática profissional e expressam tanto as características pessoais quanto profissionais de quem as expressou. Também foi possível perceber a insatisfação com o sistema educacional público brasileiro na fala de um dos participantes o qual informou estar estressado como o modo como a educação pública é tratada no país.

No contexto particular, de modo geral, as expressões usadas estão desprendidas das dificuldades enfrentadas no contexto de trabalho. Em dois casos apenas essa condição foi verificada. Um dos PROF_INICs mencionou que precisa ser organizado, versátil e esforçado para lidar com as demandas das duas escolas na qual trabalha e outro mencionou que precisa ser forte para não desistir, por conta dos desafios que enfrenta na profissão.

Foi interessante perceber que um dos PROF_INICs mencionou que, apesar do pouco tempo na carreira, considerava que já havia evoluído muito na profissão, que já havia vivido muitas experiências que lhe trouxeram crescimento profissional. Esse depoimento, assim como outros verificados em outros momentos da entrevista, como os que caracterizaram o saber administrar o tempo, o considerar-se experiente, organizado (a), e os que evidenciam as reflexões sobre a própria prática no intuito de melhorá-la, situam a maioria dos PROF_INICs muito mais na fase da estabilização do que no início de carreira, ao considerarmos as características da primeira fase da carreira descritas por Perrenoud (2002) e Huberman (2007). Essa condição também foi observada no trabalho de Amaral (2017), sendo que seus participantes tinham entre 1 a 5 anos de carreira, dois anos a mais que a delimitação estabelecida nesta pesquisa.

Outro aspecto verificado é que o modo como os professores se descrevem expressam tanto suas características pessoais, quanto as profissionais, refletindo a docência como uma prática humana, como tem sido colocado por diversos autores que se debruçam

sobre a educação e formação de professores (Contreras, 2001; Nóvoa, 2009; Tardif, 2019).

No que diz respeito às pretensões futuras, conforme os dados, a maioria dos PROF_INICs demonstraram de forma explícita que têm planos voltados para a docência. Poucos estão oscilando entre a docência e outra profissão. A maioria dos que têm plano na docência compõem o grupo de PROF_INICs que escolheu a licenciatura, de forma consciente, antes de iniciar o curso de graduação. A tabela abaixo caracteriza os dois grupos tendo em consideração o momento em que provavelmente teve início a construção de sua profissionalidade, antes ou durante o curso de graduação.

Tabela 7 – Perspectivas profissionais dos professores iniciantes

Professores que têm planos na docência		Professores com a situação indefinida	
Antes da formação inicial	40%	Antes da formação inicial	0%
Durante a formação inicial	30%	Durante a formação inicial	20%
Passou a ter interesse pela docência por influência do Pibid	10%	Passou a ter interesse pela docência por influência do Pibid	10%
Total	70%	Total	30%

Os dados da Tabela 7 nos mostram que:

(i) os PROF_INICs cuja construção da profissionalidade docente iniciou antes de ingressarem no curso de licenciatura em Letras estavam mais propensos a construir um futuro na docência. Nenhum deles se mostrou indeciso ou manifestou qualquer dúvida em relação a seguir carreira na profissão;

(ii) apenas um dos professores que passou a se interessar pelo ensino de inglês por meio do Pibid expressou certeza em relação ao seu futuro na docência, o que evidencia que o permanecer ou não na profissão independe da qualidade da formação; e

(iii) embora todos os PROF_INICs tenham passado por um processo de construção de saberes docentes durante a formação inicial, nem todos eles se identificaram com a

docência, o que nos leva a concordar com Roldão (2005) no sentido de que embora os conceitos de identidade e a profissionalidade sejam interligados, eles são distintos.

É importante destacar que entre os PROF_INICs que pretendem permanecer na docência estão os professores da escola pública. Esses professores se mostraram motivados e comprometidos com o ensino de inglês no contexto no qual trabalham, apesar das dificuldades relatadas anteriormente. Com esse propósito, têm buscado aperfeiçoamento por meio de cursos de formação e participação em eventos acadêmicos para que possam crescer profissionalmente e, também, contribuir para a melhoria do ensino de inglês no contexto em que atuam. Entre os PROF_INICs que estavam trabalhando no contexto particular, alguns também demonstraram certeza de que permanecerão na profissão. Apenas um deles ainda não estava cursando Pós-graduação.

Um dos professores da escola pública já havia elaborado um projeto de Mestrado voltado para o ensino e a aprendizagem de inglês no contexto no qual estava trabalhando. Por meio de seu projeto pretendia verificar quais as estratégias que os professores mais experientes estavam usando em suas aulas. Sua pretensão de entrevistar outros professores da escola pública em busca de encontrar meios de trabalhar e melhorar a sua prática mostra sua certeza de que nesse contexto há professores que trabalham de forma que não apenas a tradicional. A realidade que o desafia não o desanima, mas desperta a sua curiosidade no sentido de encontrar meios de transformá-la.

Não sabemos se os PROF_INICs colocam em prática aquilo que tomaram para si como parâmetro do que deve ser a sua atuação na docência, se colocam em prática aquilo no que acreditam. Contudo, suas falas demonstram que o Pibid-inglês contribuiu para a sua conscientização no sentido da inovação que precisa ocorrer no ensino de línguas na Amazônia.

Capítulo IV- Considerações finais

Este capítulo está organizado em sete partes. Na primeira, abordamos as motivações e o objetivo geral do estudo. Na segunda, expomos uma síntese dos resultados alcançados por meio da análise dos dados. Na terceira, apresentamos as contribuições da pesquisa com o conhecimento científico. Na seção seguinte, apresentamos as outras contribuições trazidas pelo estudo. Na quinta seção, a partir das problematizações aqui estabelecidas, abordamos as possíveis aplicações pedagógicas dos resultados obtidos. Na sexta seção, são apresentadas as limitações do trabalho e, finalmente, trazemos sugestões para pesquisas futuras.

4.1. As motivações e o objetivo geral do estudo

Essa pesquisa foi motivada por dois aspectos principais. O primeiro diz respeito a nossas inquietações acerca da formação de professores de inglês na Ufopa, mais especificamente, no que diz respeito ao resultado do trabalho que tem sido feito no curso de Letras-Inglês por meio do subprojeto *Contribuições para a formação de novos professores de inglês na Região Oeste do Pará*, o Pibid-inglês da Ufopa, desde o ano de 2012. Constituir material de base científica acerca do trabalho que vem sendo realizado contribui para que possamos melhor pensar a formação de professores na Ufopa. O segundo, é contribuir para o preenchimento da lacuna acerca da formação de professores, o início de carreira e o Pibid no Norte do Brasil, em nível de Pós-graduação, especificamente, no oeste do Pará.

Nesse sentido, direcionamos nosso olhar aos professores de inglês egressos da Ufopa que participaram do Pibid-inglês durante a sua formação inicial. Estudamos esse objeto à luz do referencial teórico discutido nesse trabalho segundo o qual os cursos de licenciatura precisam formar profissionais cuja profissionalidade transcenda os princípios da racionalidade técnica, capazes de lidar com os desafios educacionais contemporâneos, ancorados em uma perspectiva crítico-reflexiva.

Para que a formação desse profissional ocorra, ela precisa ultrapassar os muros da universidade e acontecer no contexto da profissão (Nóvoa, 2009, 2016), proposta que

se vê contemplada pelo Pibid, por meio da antecipação do contato dos licenciandos com a docência. A fim de verificar os efeitos da formação que se propõe por meio de Pibid, especificamente, do Pibid-inglês da Ufopa, no início de carreira do professor de língua inglesa, o objetivo principal dessa pesquisa foi compreender como o professor de inglês em início de carreira, que participou do Pibid durante a sua formação inicial, constrói a sua profissionalidade docente.

O estudo foi realizado com dois grupos de participantes, um composto por professores formadores do curso de Letras-Inglês da Ufopa e outro por professores de inglês em início de carreira no oeste do Pará que participaram do Pibid durante a sua formação inicial. A análise dos dados das entrevistas realizadas com os professores formadores nos ajudaram a descrever a formação que os professores iniciantes receberam na Ufopa, a caracterizar os desafios desses professores no oeste do Pará e, também, nos permitiram identificar as perspectivas que os professores formadores têm em relação aos professores de inglês egressos da Ufopa no exercício de sua profissão. Os dados gerados com os professores de inglês em início de carreira nos ajudaram a verificar a influência do Pibid na construção da profissionalidade desses professores, a identificar os seus desafios docentes e, considerando tais desafios, a verificar o impacto do Pibid-inglês no início de sua carreira profissional.

A seguir, em tentativa de síntese, relacionamos os resultados obtidos.

4.2. Síntese dos resultados obtidos

Considerando a apresentação do estudo realizado com os dois grupos de participantes desta pesquisa, relacionamos agora os resultados encontrados, bem como o referencial teórico da pesquisa, de modo a responder às perguntas que propomos neste trabalho.

Os resultados alcançados por meio da análise das entrevistas com os PROF_FORs mostram que os PROF_INICs foram formados no contexto da profissão por meio de atividades formativas de cunho social, pedagógico e pragmático que envolveram o ensino, a pesquisa e a extensão, como preconiza o Parecer CNE/CES n. 492 (2001), com

o intuito de formar um profissional crítico-reflexivo, conforme previsto no PPC do curso de Letras da Ufopa/2014. Isto é, um profissional capaz de lidar com os desafios educacionais do ensino de inglês no oeste do Pará, especialmente, na educação básica pública.

Essa formação, experiencial (Dewey, 2015), colaborativa (Vygotsky, 2008) e em contexto profissional (Nóvoa, 2009, 2016), proporcionada por meio do Pibid-inglês, ocorreu na escola pública, ao lado de professores mais experientes e contribuiu para formação de um profissional capaz de lidar com os desafios educacionais do ensino de inglês no oeste do Pará, especificamente, na educação básica pública. Apesar de todas as dificuldades encontradas nesse contexto de ensino, como descritos por Soares et al. (2021), Hitotuzi (2021), Tanaka et al. (2018), Vale et al. (2020) e, também, por alguns dos participantes da pesquisa, esse contexto de ensino foi apontado como o “laboratório ideal” da prática profissional.

Os resultados alcançados por meio do estudo realizado com os PROF_INICs corroboram a formação descrita pelos PROF_FORs e mostram que o Pibid contribuiu significativamente para a construção de sua profissionalidade, uma vez que lhes proporcionou uma experiência teórico-prática ativa e contextualizada, voltada às necessidades dos alunos da escola pública. Por meio do Pibid-inglês, os PROF_INICs não foram apenas inseridos no contexto da profissão, mas atuaram e interagiram nele, aprendendo a rotina docente, preparando-se, assim, para o exercício da docência. De modo mais específico, o Pibid-inglês contribuiu para a escolha profissional, para a construção profissional por meio da observação crítica, para a construção da imagem do que deve ser um bom professor de inglês ao nível profissional e para a construção de saberes teórico-práticos da rotina docente. Uma formação que, de acordo com o referencial teórico discutido nesse estudo, lhes possibilita lidar, de maneira crítica e reflexiva, com os desafios educacionais contemporâneos do ensino de inglês na Amazônia.

Esses desafios, na perspectiva dos PROF_FORs, foram caracterizados pela busca do primeiro emprego, pela desvalorização da profissão, decorrente dos baixos salários, pela

falta de estrutura para trabalhar nas escolas, pela sobrecarga de trabalho dos professores de inglês e pelas questões socioafetivas (Brasil, 2018), com as quais o professor precisa lidar em sala de aula.

Somados a esses desafios, os professores mencionaram as dificuldades advindas com a pandemia do coronavírus, os quais acentuaram a desigualdade de condições entre o ensino público e o ensino privado, principalmente no que diz respeito aos recursos digitais necessários para a viabilização do ensino por meio das plataformas digitais.

A perspectiva dos PROF_FORs se aproxima dos desafios mencionados pelos PROF_INICs da escola pública no que diz respeito à falta de estrutura adequada para trabalhar e sobrecarga de trabalho do professor. Os desafios apresentados pelos PROF_INICs que estavam trabalhando no contexto público se assemelham aos desafios descritos pelos PROF_FORs, diferenciando-se pela questão do tempo para a realização do trabalho e à falta motivação do aluno para aprender inglês. No contexto particular, os desafios elencados pelos PROF_INICs não foram mencionados pelos PROF_FORs.

Na escola da educação básica particular os fatores considerados foram a falta de motivação dos alunos da EJA, e o tempo reduzido para a realização de atividades por conta das demandas escolares, bem como o ensino remoto e o ensino híbrido, que aumentou intensamente o trabalho do professor, principalmente em turmas onde haviam crianças PcDs. Na escola de idiomas o desafio mencionado foi o aprendizado do aluno. Ainda, para quem trabalha em escola de idiomas e em escola particular da educação básica, o desafio de conciliar as abordagens exigidas nos dois contextos de ensino foi assinalado.

Nos chama a atenção o fato de que, embora tenha sido mencionado pelos PROF_FORs e, também, abordado na literatura que trata dos desafios do professor de inglês no inglês no oeste do Pará, nenhum dos PROF_INICs, em nenhum dos contextos de trabalho aqui abordados, mencionou questões salariais, nem como satisfatória nem como um desafio a ser enfrentado na profissão.

Quanto ao impacto de Pibid-inglês na atuação dos PROF_INICs, de acordo com os dados, embora os PROF_INICs tenham recebido uma boa formação inicial, os PROF_FORs não se mostraram confiantes na possibilidade de esses professores contribuírem para a transformação do ensino de inglês na escola pública no oeste paraense, o qual caracterizam como tradicional, ancorado no ensino da gramática descontextualizada, justamente por conta dos desafios que lhes são propostos na região. Por essa via, os PROF_INICs se adequariam ao sistema e continuariam a construção de sua profissionalidade numa perspectiva que em muito se distancia daquela na qual foram formados.

É interessante que esse resultado diverge do ponto de vista dos professores iniciantes. Esses professores manifestaram interesse em estudar para contribuir para a melhoria do ensino de inglês no contexto no qual trabalham, um pensamento entusiasta característico de quem não pretende se adaptar ao sistema, mas de interferir nele, indo contra a crença da maioria dos professores formadores de que logo seriam desmotivados a pôr em prática o conhecimento construído na universidade, apesar dos desafios que lhes são colocados em seus contextos de ensino.

É importante destacar que as falas dos PROF_FORs raramente se reportaram ao contexto particular de ensino. Esse fato é compreensível pelo fato de que a maioria das escolas brasileiras são públicas, a experiência no Pibid vivida pelos PROF_INICs e as atividades de Estágio supervisionado ocorreram na escola pública. Logo, entendemos que esse é o contexto de referência da fala dos PROF_FORs. Nesse sentido, é importante considerar que dos dez PROF_INICs participantes da pesquisa, sete estavam trabalhando no contexto particular de ensino. Ainda assim, apenas um dos três professores que estavam trabalhando no contexto público expressou que, por falta de condições de estrutura no contexto no qual trabalha, não estava conseguindo aplicar em sala de aula o conhecimento construído na universidade.

Ponderando o quantitativo de professores iniciantes que estavam atuando no contexto particular de ensino, é preciso pontuar que a universidade, mesmo enfatizando o contexto público, precisa, também, se aproximar da rede particular de ensino, uma

vez que esse espaço representa, como visto neste estudo, um significativo mercado de trabalho para os professores de inglês do oeste paraense. Na verdade, não basta à universidade se aproximar da escola, ela precisa se aproximar de seus egressos, conhecer seus espaços de trabalho e estabelecer conexões que favoreçam a formação e o ensino de inglês na região.

Conforme os dados, apesar de todos os desafios do contexto de ensino de inglês na região, a formação teórico-prática experienciada por meio do Pibid-inglês impactou e impacta a construção da profissionalidade dos PROF_INICs em muitos aspectos. O subprojeto Pibid-inglês ajudou os PROF_INICs a construírem sentimento de segurança e experiência para ingressar na profissão, o que os ajudou na busca do primeiro emprego. Na profissão, os saberes teórico-práticos contruídos orientam a prática dos PROF_INICs e, nesse sentido, os auxiliam para que continuem a construir a sua profissionalidade em uma perspectiva crítico-reflexiva, norteadas pelas necessidades de seus alunos. Uma profissionalidade criativa, humana, investigadora e, considerando as demandas de seu contexto de ensino, transformadora. Nesse processo de construção, têm buscado se especializar para que, ao relacionar a teoria e a prática, melhor possam intervir em seus contextos de ensino.

Esse resultado nos permite afirmar que a formação de professores deve ocorrer com outros professores, na realidade da profissão, mesmo que essa realidade seja descrita como capaz de destruir sonhos, em um contexto de desvalorização profissional, como o do oeste paraense. É certo que existe um distanciamento entre a teoria e a realidade e até entre a relação teórico-prática proporcionada pela experiência vivida na formação inicial e a realidade da vida profissional, principalmente por conta das responsabilidades e do número de alunos e de turmas que um professor iniciante precisa assumir ao iniciar a carreira profissional. Porém, defendemos que quando a relação entre a teoria e a prática ocorre de maneira significativa na formação inicial, por meio de ações interventivas em contextos de grandes desafios, os professores iniciantes se sentem entusiasmados a continuar o processo de construção de sua profissionalidade na mesma

perspectiva e, também, a interagir adequadamente e a intervir em seu contexto de prática em prol da transformação da educação.

4.3. Contribuições para o conhecimento sobre a formação de professores

Os resultados deste estudo constituíram material de base científica que podem contribuir para reflexões acerca da formação de professores de inglês na Amazônia. Embora o foco do estudo tenha sido o oeste do Pará, o material construído pode motivar pesquisas similares em outras localidades, considerando o início de carreira ou outras etapas da carreira do professor de inglês e/ou de outros profissionais. Como apontado na introdução deste trabalho, embora, no Brasil, tenhamos muitos estudos envolvendo o Pibid, pesquisas sobre professores de inglês iniciantes, em nível de pós-graduação, ainda são incipientes, de modo especial, no Norte do Brasil.

A pesquisa também contribui para evidenciar uma proposta formativa que relaciona a teoria e a prática de forma significativa na formação inicial de professores de inglês, oferecida por uma universidade periférica no oeste do Pará. Acreditamos que essa proposta pode ser aplicada em diversos contextos ou ainda motivar o surgimento de outras propostas de formação de professores na mesma perspectiva, envolvendo a experiência por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, em contexto real de ensino. Ademais, vislumbramos contribuir para o conhecimento científico sobre a formação de professores ao divulgar os resultados por meio de publicações e participações em eventos acadêmicos.

4.4. Outras contribuições

No âmbito social, a pesquisa trouxe uma resposta à Ufopa no que diz respeito ao trabalho que vem sendo realizado por meio do Pibid-inglês desde 2012 na instituição; uma resposta positiva a essa universidade, considerada periférica, e que se desenvolve com poucos recursos no interior da Amazônia.

No âmbito profissional, tivemos a oportunidade de refletir e ressignificar o nosso entendimento acerca da formação de professores de inglês nos tornando muito mais

conscientes de nosso papel enquanto formadores de professores de inglês. Agora, compreendemos a relevância do Pibid-inglês na construção crítico-reflexiva de professores de inglês; refletimos nossa própria postura em relação à formação que ofertamos e ao que esperamos dos profissionais formados pela Ufopa; amadurecemos como pesquisadores e refletimos sobre quais teriam sido nossas respostas caso tivéssemos participado da entrevista semiestruturada. Embora tenhamos feito uma autorreflexão tendo por base o roteiro de entrevista usado com os PROF_FORs, é difícil agora ponderar sobre o que pensávamos antes de realizarmos este trabalho. Sobre o que entendemos agora: compreendemos a importância de a Ufopa oferecer uma formação conforme a descrita neste estudo a todos os licenciandos do curso de Letras-inglês da instituição, e acreditamos na possibilidade de os professores de inglês por ela formados serem agentes de transformação do ensino público de inglês na Amazônia.

No âmbito pessoal, ter realizado este trabalho significa ter escalado a nossa montanha que nos foi colocada como desafio por nosso orientador em uma de nossas primeiras reuniões. A partir dessa reunião de orientação, a metáfora da montanha esteve presente em toda a nossa caminhada. Durante a subida e, também, no caminho de volta, encontramos quem nos desse a mão; quem sentasse conosco para conversar, para respirar e retomar; encontramos quem nos desse abrigo ao longo da jornada e, também, quem observasse os calçados que usamos na caminhada, de modo a nos orientar caso esses calçados fossem inadequados, ou ainda, se estivéssemos subindo com os pés descalços. Considerando todos os desafios superados na subida e na descida, incluindo o de ter sobrevivido à pandemia do coronavírus, saímos dessa empreitada fortalecidos como ser humano, com a sensação de dever cumprido e conscientes de que ainda há muitas montanhas a serem escaladas em nosso futuro acadêmico.

4.5. Possíveis aplicações pedagógicas

Por agora, tendo em mente a nossa motivação principal para a realização deste estudo, é relevante refletir sobre as possíveis implicações pedagógicas da pesquisa, sobre seu impacto para a formação de professores de inglês no oeste do Pará, sobre

como os resultados obtidos podem contribuir para reflexões acerca da formação inicial de professores de inglês na Ufopa.

O material científico constituído destaca o impacto positivo do Pibid-inglês na formação de professores de língua inglesa na Ufopa e, conseqüentemente, em seu início de carreira. Como pôde ser visto, o subprojeto levou a formação dos PROF_INICs para dentro da profissão e, nesse contexto, propiciou uma formação experiencial que valorizou o ensino, a pesquisa e a extensão, por meio de uma prática colaborativa, humana e criativa, norteadas pelas necessidades dos alunos e ancorada em uma perspectiva crítico-reflexiva de formação de professores, para mencionar apenas os pontos que se destacaram por meio dos dados.

Porém, por ser um Programa institucional de bolsas de iniciação à docência, o Pibid não está disponível a todos os professores em formação. Desse modo, este estudo evidencia a importância de o curso de Letras-Inglês da Ufopa incorporar em seu currículo escrito ações como as propostas pelo Pibid-inglês, isto é, ações que levem seus licenciandos a relacionar a teoria e a prática de forma significativa, além dos muros da universidade, no contexto real de sua profissão.

No caso do curso de Letras-Inglês da Ufopa, uma vez que as turmas são normalmente pequenas, a maioria dos licenciandos do curso têm a oportunidade de participar do Programa. Porém, não podemos deixar de pensar nos licenciandos, ainda que seja apenas um, em que esta situação não ocorra. Embora nem todos possam participar do Pibid, todos podem e devem ter acesso a uma boa formação acadêmica. Para que isso tenha lugar, não precisamos depender do Pibid, apenas temos que nos valer de ações de formação como as descritas nos resultados. Isso implica dizer a formação de professores de inglês possui elementos que podem contribuir para pensar ou sistematizar um bom modelo de formação de professores de inglês, não apenas para pibidianos, pois a formação de professores que temos e/ou teremos, por meio da aproximação dos licenciandos com a escola, não é do Pibid, é da Ufopa e, como tal, precisa ser ofertada a todos os licenciandos do curso de Letras-Inglês da instituição.

É certo que o perfil profissional de professores de inglês previsto no PPC da Ufopa de 2014 é um perfil adequado às necessidades educacionais da região, mas o modo como o curso estava estruturado, mantinha o licenciando dentro dos muros da universidade por três anos, estudando a teoria elaborada por especialistas. Também é certo que o currículo previa o ensino, a pesquisa e a extensão, mas, além de prever, entendemos ser necessário prover meios para que isso aconteça, não de forma eletiva, mas como parte das atividades formativas curriculares no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, que devem ser cumpridas por todos os estudantes do curso.

O que pretendemos afirmar é que o Pibid-inglês representou uma contribuição importante para a construção da profissionalidade dos professores de inglês iniciantes, uma base sob a qual esses professores, conforme os dados, continuam esse processo de construção. Porém, a aproximação entre a universidade e a escola da educação básica deveria ser inerente ao PPC da Ufopa, e não depender do Pibid ou de qualquer outro programa para ser viabilizada. Dito de outra forma, o que estamos propondo é a curricularização da formação no contexto da profissão. Ressaltamos que a extensão da universidade para fora de seus muros deve estar no currículo, não apenas em programas ou projetos esporádicos e isolados que beneficiam uns e outros não, mas de forma ampla, estendida a todos os licenciandos, como atividade obrigatória necessária para a outorga profissional docente.

4.6. Limitações do estudo

Ao realizar esta pesquisa, procuramos impor o maior rigor possível a nossas ações, de modo a assegurar a credibilidade do estudo. Esta situação foi patente no que respeita ao cumprimento dos critérios quanto a escolha dos participantes, testagem dos instrumentos de geração e coleta de dados, seriedade e ética na execução do trabalho, especialmente durante a recolha dos dados. Com o mesmo rigor, submetemos os dados a várias seções de análise, de modo a solidificar a identificação dos temas e subcategorias encontradas. Ainda assim, especialmente por termos realizado um estudo com seres humanos, a pesquisa teve e tem as suas limitações.

A iniciar pelo fato de termos realizado um estudo qualitativo, os resultados não podem ser generalizados, por não estarem isentos da subjetividade do pesquisador e dos entrevistados (Szymanski et al., 2021). Cada pesquisador possui um olhar, um modo de perceber e apreciar os aspectos da pesquisa; cada universidade participante do Pibid possui seus próprios projetos e subprojetos e cada contexto e participantes são únicos, fatores que inevitavelmente reduzem os limites de abrangência dos resultados obtidos.

Outra limitação é o fato de que, uma vez que não trabalhamos com os professores em início de carreira que não atuaram no Pibid, não temos a percepção desses professores neste trabalho.

Ainda podemos falar das limitações decorrentes da pandemia. Por conta das medidas de biossegurança, todo e qualquer contato pessoal com os entrevistados foi impossibilitado. Logo, a etapa de geração e coleta de dados precisou ser adaptada para a modalidade virtual. Como consequência, ocorreu atraso no cronograma de atividades da tese. Primeiro porque postergou o início da coleta de dados; depois porque as condições de internet, som e imagem nem sempre foram favoráveis.

Quanto às implicações da pandemia no que diz respeito aos resultados do estudo, o contexto pandêmico limitou as práticas acadêmicas dos PROF_INICs e, desse modo, não temos como saber se esses professores teriam feito relato de outras práticas que pudessem ser relacionadas ao Pibid, como a realização de saraus literários, festivais de música, feiras culturais e trabalho em equipe, de modo geral. O isolamento, de facto, limitou as relações pessoais. Também não sabemos se os seus pontos de vista acerca da possibilidade de pôr em prática o conhecimento construído na universidade seria o mesmo que encontramos neste trabalho, visto que os professores iniciantes estavam atuando em uma modalidade de ensino diferente daquela na qual e para a qual foram formados.

Ademais, é necessário falar dos efeitos da pandemia na vida pessoal da pesquisadora. Ainda é possível lembrar quando nos falaram: “Não fique aqui. Vá encontrar sua família, antes que fechem os aeroportos”. Assim, saímos de Santarém em direção a Manaus, no estado do Amazonas, também ao Norte do Brasil. Nessa cidade, ousamos dizer que o

Brasil presenciou cenas terríveis da pandemia da Covid 19. Podemos afirmar que estudar nesse contexto não foi tarefa fácil de ser realizada.

4.7. Sugestões de pesquisas futuras

Neste estudo trabalhamos com professores em início de carreira, egressos da Ufopa, que atuaram no Pibid durante a formação inicial. Como a geração e coleta dos dados ocorreu em contexto de pandemia, seria interessante replicá-lo, a fim de termos uma compreensão dos efeitos do Pibid na construção da profissionalidade do professor de inglês em início de carreira em contexto mais favorável ao exercício da profissão.

Uma vez que não trabalhamos com os professores em início de carreira que não atuaram no Pibid, ouvir esse grupo é relevante visto que apenas por meio de suas vozes podemos compreender como foi a sua formação, para não enveredarmos no risco de julgá-la sem dados empíricos.

Por fim, seria interessante realizar um estudo com os alunos de professores de inglês iniciantes que tenham atuado no Pibid, de modo a compreender a profissionalidade do professor de inglês em início de carreira para além do que ela pensa de si mesmo, a partir da perspectiva do outro, o que nos permitiria comparar resultados e reunir mais elementos para pensar a formação de professores de inglês na Amazônia.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, A. L. (2017). *O impacto do programa institucional de bolsa de iniciação à docência nos egressos de licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Oeste do Pará]. Plataforma Sucupira.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5768339
- Aitken, V. (2013). Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to teaching and learning: A brief introduction. In D. Fraser, V. Aitken, & B. Whyte (Eds.), *Connecting curriculum, linking learning* (pp. 34-56). NZCER Press.
https://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2018/01/MOTE-Chapter-3_Aitken_Pages-from-Connecting-Curriculum-Fraser-v3-220213-1-1.pdf
- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35(2), 192-207.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2006.12.008>
- Asher, J. J. (2012). *Learning another language through actions* (7th ed.). Sky Oaks Productions.
- Almeida, M. S. (2011). *Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese: Uma abordagem simples, prática e objetiva*. Atlas.
- Almeida Filho, J. C. P. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Pontes.
- Alves, R. R. (2017). *Professores iniciantes egressos do Pibid em ação: Aproximações à sua prática profissional* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará]. Repositório Institucional - UECE
<https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83007>
- Amaral, T. G. S. (2017). *Os efeitos do Pibid nos anos iniciais da carreira do professor de inglês* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina]. Biblioteca Digital da UEL.
<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000215048>
- Ambrosetti, N., & Almeida, P. (2009). Profissionalidade docente: Uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90(226), 592-608.
<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/976>
- Angelin, P. E. (2010). Profissionalismo e profissão: Teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. *REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão*, 3(1).
<https://doi.org/10.32760/1984-1736/REDD/2010.v3i1.4390>

- Araújo, M. S. (2016). Reflexões e desafios na formação de professores de línguas estrangeiras. *Revista L@elem (Dis-)curso*, 8, 39-54.
<http://revistas.pucsp.br/index.php/revlael>
- Barcelos, A. M. F. (2013). Reflexões e experiências da formação inicial e continuada de professores de inglês na UFV. In R. C. A. Braúna & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Demandas contemporâneas na formação de professores* (pp. 132-151). UFV.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding reflection in teaching: A framework for analysing the literature* (Doctoral Thesis, McGill University, Montreal). Library and Archives Canada. <https://core.ac.uk/download/pdf/41886663.pdf>
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2(1), 68-80.
- British Council (2019). *Políticas públicas para o ensino de inglês: Um panorama das experiências na rede pública brasileira*. British Council.
<https://www.britishcouncil.org.br/atividades/escolas/politicas-publicas-ensino-ingles>
- Britto, L. P. L. (2011). Educação para a integração da Amazônia [Anexo I – Edital n. 001/2011/CAPES – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: Detalhamento do Projeto Institucional]. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará.
- Camargo, E. N., & Alonso, M. (2005). O desenvolvimento profissional do professor. *Olhar de Professor*, 8(1), 79-89.
<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1429>
- Campos, B. P. (2002a). Desafios da profissionalidade docente à universitarização da formação de professores. In B. P. Campos (Org.), *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autônomas* (pp. 63-77). Afrontamento.
- Campos, B. P. (2002b). Profissionais de ensino em escolas autônomas. In B. P. Campos (Org.), *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autônomas* (pp. 39-62). Afrontamento.
- Casemiro, M. D. S. (2018). Uma investigação sobre a construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural. [Dissertação de Doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”].
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153427>
- Cavalcanti, Z. D. M. (2017). *Avaliação de um curso de aperfeiçoamento em língua inglesa: Uma análise das práticas pedagógicas de professores da rede pública de*

- Petrolina* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Pernambuco]. http://w2.files.scire.net.br/atrio/upe-ppgfppi_upl/THESIS/11/dissertacao_zaira_definitiva_pdf_final_20170829183415280.pdf
- Celani, M. A. A. (2008). Ensino de línguas estrangeiras: Ocupação ou profissão. In V J. Leffa (Org.), *O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão* (2ª ed., pp. 23-43). EDUCAT. https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Professor_de_linguas_2ed.pdf
- Chagas, R. A. (2010). *Formação inicial e construção da identidade profissional do professor: Um estudo do curso de Licenciaturas em Educação Física da UFG*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFG. <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/1976>
- Clarke, A. (1995). Professional development in practicum settings: Reflective practice under scrutiny. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 243-261. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00028-5](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00028-5)
- Coelho, A. M. S., & Diniz-Pereira, J. E. (2017). Olhar o magistério “no próprio espelho”: O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 7-34. <https://doi.org/10.21814/rpe.10724>
- Coimbra, C. L. (2020). Models of K-12 teacher training: Who do we train? *Educação & Realidade*, 45(1). <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/91731>
- Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104-117. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>
- Contreras, J. (2001). *A autonomia de professores*. Cortez.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2018). *Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Recuperado de <https://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/capespibid>.
- Corrêa, E. S. (2018). *A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Amazonas]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFAM. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6442>
- Costa Junior, J. C. (2017). “A gente só aprende o verbo to be na escola pública”: Um estudo sobre a crença de estudantes de inglês da rede pública de Santarém-PA [Trabalho de Conclusão de Curso]. Universidade Federal do Oeste do Pará.

- Crandall, J. (2000). Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34-55. <https://doi.org/10.1017/S0267190500200032>
- Crotty, M. J. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage.
- Cunha, M. I. (1999). Profissionalização docente: Contradições e perspectivas. In I.P.A. Veiga & M.S. Cunha (Orgs.), *Desmistificando a profissionalização do magistério* (pp. 127-147). Campinas. Papirus.
- Cunha, M. I. (2010). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: Da perspectiva individual ao espaço institucional*. Junqueira & Marin.
- Day, R. (1991). Models and the knowledge base of second language teacher education. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 11(2), 1-13. <http://www.hawaii.edu/sls/wp-content/uploads/2014/09/Day.pdf>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Dover Publications.
- Dewey, J. (2015). *Experience and education* (First free press edition 2015). Free Press.
- Diniz, M. (2001). *Os donos do saber: Profissões e monopólios profissionais*. Editora Revan.
- Duarte, N. (2003). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, 24(83), 601-625. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015>
- Edge, J. (2011). *The reflexive teacher educator in TESOL: Roots and wings*. Routledge.
- Edmiston, B. (2007). *The 'Mantle of the Expert' approach to education*. Retrieved July, 26, 2007. <https://mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2018/01/BE-The-MoE-Approach-to-Education.pdf>
- Ellison, M. E. (2014). *CLIL as a catalyst for developing reflective practice in foreign language teacher education* [Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78036/2/34004.pdf>
- Enguita, M. F. (1991). A ambigüidade da docência: Entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, 4, 41-61. https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/eleb-2019/2_artigos/c020.html
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X032003016>

- Ferreira, L. G. S., & Hitotuzi, N. (2020). Alfabetização em inglês como língua adicional através do Método Fônico Sintético: Um estudo de caso. *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, 11(1), e37721. <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2020.1.37721>
- Flores, M. A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 171-204. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/564/1/MFlores.pdf>
- Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista (Orgs.), *Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto Editora.
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: Questões críticas e desafios a considerar. Em *Estado da Educação 2014* (pp. 262-277). Conselho Nacional de Educação. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/52390>
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397-417. <https://doi.org/10.2307/3588114>
- Gimenez, T. (2005). Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: Contribuições da lingüística aplicada. In M. Freire, M. H. V. Abrahão, & A. M. F. Barcelos (Orgs.), *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade* (pp. 183-202). Pontes e ALAB.
- Guimarães, V. S. (2004). *Formação de professores: Saberes, identidade e profissão*. Papirus.
- Guimarães, V. S. (2006). A socialização profissional e a profissionalização docente: Um estudo baseado no professor recém ingresso na profissão. In V. S. Guimarães (Org.), *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade* (pp. 129-150). Papirus.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Hitotuzi, N. V. (2012). *Contribuições para a formação de novos professores de inglês na região oeste do Pará*. [Anexo II- Edital nº 11/2012/CAPES] - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: Detalhamento do Subprojeto de Letras – Inglês]. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará].

- Hitotuzi, N. V., & Britto, L. P. L. (2016). The Pibid/Letras-Inglês project: Strengthening teacher education in the Amazon region. In C. Gitsaki, & T. Alexiou (Eds.), *Second/Foreign language teaching and teacher development: Research and practice* (pp. 2- 19). Cambridge Scholars Publishing.
<https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=0AX5DAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA2&dq=#v=onepage&q&f=false>
- Hitotuzi, N. (2020). Campers' views on the effects of English immersion camp initiatives for aural/oral skills development of pre-and in-service EFL teachers. *International Journal of Language and Literature*, 8(2), 54-73.
<https://doi.org/10.15640/ijll.v8n2a8>
- Hitotuzi, N. (2021). Autorretrato de professores de inglês da escola pública em Santarém: Uma descrição fenomenológica. In A. W. S. de Vasconcelos (Org.), *Linguística, letras e artes e as novas perspectivas dos saberes científicos* (pp. 256-273). Atena. <https://doi.org/10.22533/at.ed.755210403>
- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford University Press.
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2ª ed., pp. 31-61). Porto Editora.
- Hughes, E. C. (1964). *Men and their work*. Quid Pro.
- Ialago, A. M., & Duran, M. C. G. (2008). Formação de professores de inglês no Brasil. *Revista Diálogo Educacional*, 8(23), 55-70.
<http://dx.doi.org/10.7213/rde.v8i23.3967>
- Kimura, P. R., Cabral, R. C., Nascimento, I. P., & Coelho, W. B. (2012). Caminhos da formação e profissionalização docente no Brasil: Desafios e perspectivas na contemporaneidade. *Reflexão e Ação*, 20(1), 9-23.
<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2547/2040>
- Korthagen, F. A. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. (2012). A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, 36, 141-158.
<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/Arquivo.pdf>
- Korthagen, F. A. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2016.1211523>

- Leffa, V. J. (2008). Aspectos políticos da profissão do professor de línguas estrangeiras. In V. J. Leffa (Org.), *O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão* (2ª ed., pp. 353-376). Educat.
- Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.* Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Lei Nº 13.146, de 6 de julho 2015.* Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência [Estatuto da Pessoa com Deficiência]. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.* Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Asa.
- Lessard, C. (2006). A universidade e a formação profissional dos docentes: Novos questionamentos. *Educação & Sociedade*, 27(94), 201-227. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100010>
- Libâneo, J. C., & Pimenta, S. G. (1999). Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, 20(68), 239-277. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>
- Lopes, A. (2005). Formação inicial e percursos da identidade docente. In R. Bizarro, & F. Braga (Orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras – Estudos, reflexões e experiências* (pp. 268-277). Porto Editora.
- Lopes, M. G. A. (2018). *A docência em serviço social: Formação profissional, condições de trabalho e desafios nas IES de Boa Vista-RR* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Amazonas]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFAM. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6548>
- Maciel, A. M. R., Isaia, S. M. A., & Bolzan, D. P. V. (2012). Repercussão da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação*, 35(2), 181-190. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11631>
- Maia, S. F., & Mendes, B. M. M. (2009). *A formação do professor de inglês no Brasil: Aspectos de história, ensino básico e superior* [artigo completo]. 19º EPENN -

Encontro de Pesquisa do Norte e Nordeste, João Pessoa, PB, Brasil.
<https://docplayer.com.br/1417621-A-formacao-do-professor-de-ingles-no-brasil-aspectos-de-historia-ensino-basico-e-superior.html>

- Marchão, A., & Henriques, H. (2019). Formação inicial de educadores e professores, supervisão e pensamento crítico. In E. Mesquita, M. C. Roldão, & J. Machado (Orgs.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 73-92). Fundação Manuel Leão.
- Marques, K. C. D., Neto, L. C. B. T., & Branche, V. R. (2019). Dos saberes disciplinares aos saberes pedagógicos: Desafios de iniciação à docência de estagiários em ciências biológicas. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, 9(3), 122-138.
<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/5387>
- Mattos, A. M. A. (2000). *Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula: Uma visãoêmica* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-79RGBW>
- Melo, A. F. (2016). *Análise de autoavaliações de licenciados do Pibid-Inglês* [Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal de Lavras]. Repositório UFLA. http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/11471/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_An%C3%A1lise%20de%20autoavalia%C3%A7%C3%B5es%20de%20licenciandos%20do%20PIBID-ingl%C3%AAs.pdf
- Melo, E. S. (2018). *Tessituras na formação docente: Caminhos de uma (trans) formação no Programa de Iniciação à Docência em Física* [Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Amazonas]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFAM. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6721>
- Menezes, D. A. (2018). Ensino de inglês e formação de professores: Reflexões sobre o contexto brasileiro. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 9(17), 151-164.
<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/589>
- Mesquida, P. (2013). Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: Formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. *Educar em Revista*, (48), 235-249.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200014>
- Minayo, M. C. D. S. (1994). Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In M. C. D. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (pp. 9-29). Vozes.
- Ministério da Educação. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira*.
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf

- Neto, J. C., & Santos, A. P. (2017). A entrevista como um gênero do discurso: Conceitos e fundamentos. *Travessias*, 11(1), 244-269. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/16207>
- Nóvoa, A. (1989). Profissão: Professor. Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, 7, 435-456. <http://hdl.handle.net/10400.12/5229>
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: Do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 11-20. <http://hdl.handle.net/10451/690>
- Nóvoa, A. (2001, setembro). *O professor pesquisador e reflexivo*. https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida, Lisboa, Portugal. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/687>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.
- Nóvoa, A. (2016, novembro). O lugar da licenciatura. *Revista Educação*. <https://www.revistaeducacao.com.br/o-lugar-da-licenciatura/>
- Nóvoa, A. (2017a). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6211666>
- Nóvoa, A. (2017b, maio 25). “Precisamos colocar o foco na formação profissional dos professores”, avalia António Nóvoa. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E>
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). APM. https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador
- Oliveira, T. R. D. S., Azevedo, D. N., Nunes, V. D. A., & Pimentel, M. L. F. (2016, de 29 de agosto a 02 de setembro). *Descomplicando a compreensão de textos das provas de inglês do Enem em uma turma de terceiro ano do ensino médio da rede pública* [Apresentação em poster]. V Jornada Acadêmica da UFOPA: Ensino, Pesquisa e Extensão no Oeste do Pará. VI Seminário de Iniciação Científica Pesquisa e Educação na Amazônia, Santarém, PA, Brasil. <http://ufopa.edu.br/anaisdajornada/4/resumo/596/descomplicando-a->

[compreensao-de-textos-das-provas-de-ingles-do-enem-em-uma-turma-de-terceiro-ano-do-ensino-medio-da-rede-publica](#)

- Oliveira, T. R. dos S., & Silva, N. F. da. (2016). Redefinindo metodologias de ensino de língua inglesa no ensino fundamental. *Anais Eletrônicos do III Seminário Formação de Professores e Ensino De Língua Inglesa*, 3, 201–211.
<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9998/2/RedefinindoMetodologiasEnsinoLingua.pdf>
- Paiva, V. L. M. O. (2003). A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In C.M.T Stevens, & M. J. Cunha. (Orgs.), *Caminhos e colheitas: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil* (pp. 53- 84). UnB.
- Parecer CNE/CES n. 492, de 03 de abril de 2001.* Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, Filosofia, Geografia, Serviço Social, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>
- Pereira, K. B. (2005). *A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional da UNESP.
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/93919>
- Perrenoud, P. (2002). A formação de professores no século XXI. In P. Perrenoud, & M. G. Thurler (Orgs.), *As competências para ensinar no século XXI* (pp. 11-33). Artmed.
- Pimenta, S. G. (2012). Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (7ª ed., pp. 20-60). Cortez.
- Pimentel, M. L. S. (2016). *Formação de professor de inglês para educação básica: Matriz curricular e perspectivas atuais* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Oeste do Pará]. Repositório Institucional da Ufopa Poraquê.
<https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/595>
- Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002.* Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf
- Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015.* Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

- Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica e Base Nacional Comum para a formação de professores. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training*. Cambridge University Press.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise - Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre educação*, 12(13), 105-126. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>
- Roldão, M. C. (2007a). Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Educação & Linguagem*, 10(15), 18-42. <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p18-42>
- Roldão, M. do C. (2007b). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- Roldão, M. C. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(2), 191-202. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3638>
- Sá, T. T., & Neto, F. R. A. (2016). A docência no Brasil: História, obstáculos e perspectivas de formação e profissionalização no século XXI. *Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura*, 5(1). <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/461>
- Sacristán, J. G. (1999). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (2ª ed., pp. 63-92). Porto Editora.
- Santana, M. S. D. S. (2015). *O Pibid e a iniciação profissional docente: Um estudo com professores egressos do Programa* [Mestrado em Educação, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da UFBA. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18407>
- Santos, A. R. dos (2011). Principais abordagens sociológicas para análise das profissões. *BIB-Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, 71(1), 25-43. <https://anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-71/8357-principais-abordagens-sociologicas-para-analises-das-profissoes/file>
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci_arttext

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 79-81). D. Quixote.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artes Médicas.
- Silva, P. R. B. S. (2010). *A prática reflexiva na formação inicial do professor de inglês* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe].
<https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4888>
- Silva, D. F. (2014). *Processo de iniciação à docência de professores de matemática: Olhares de egressos do PIBID/UFSCar* [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar.
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2724>
- Silva, R. F. (2019). *A formação docente e sua importância para a educação profissional e tecnológica no IFAM-Campus Coari* [Dissertação de Mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas]. Repositório Institucional IFAM.
<http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/405>
- Soares, L. V., Colares, M. L. I. S., & Colares, A. A. (2021). A organização do trabalho pedagógico no oeste do Pará: Discussões no contexto pandêmico. *Revista Educar Mais*, 5(1), 83-98.
- Souza, S. A. F. D. (2005). *O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: Discurso, história e educação* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp.
<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270711>
- Szymanski, H., Almeida, L. R., & Prandini, R. C. A. R. (2021). *A entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva*. Autores Associados.
[https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=9T8oEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=Entrevista+na+Pesquisa+em+Educa%C3%A7%C3%A3o:+a+pr%C3%A1tica+reflexiva.+de++SZYMANSKI,+Heloisa+\(or+g.\)&ots=Y_VrTv1Vfz&sig=ABns_2EoJdz9gj2BoMgGF-Ho6LE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=9T8oEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=Entrevista+na+Pesquisa+em+Educa%C3%A7%C3%A3o:+a+pr%C3%A1tica+reflexiva.+de++SZYMANSKI,+Heloisa+(or+g.)&ots=Y_VrTv1Vfz&sig=ABns_2EoJdz9gj2BoMgGF-Ho6LE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Taffarel, C. N. Z. (2019). *Base nacional comum para formação de professores da educação básica (BNC-FORMAÇÃO): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar*. Anfope. <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>

- Tanaka, E., Hitotuzi, N., Hall, S., & Piovezan, P. (2018). Atualização da competência comunicativa de professores de língua inglesa da rede pública de ensino de Santarém - PA: Relato de experiência em um curso de extensão. *Brazilian English Language Teaching Journal*, 9(1), 4-16. <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2018.1.31104>
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13(5), 5-24. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>
- Tardif, M. (2019). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tecnologia Educacional. (s.d.). *Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE*. http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp
- Universidade Federal do Oeste do Pará. (2014). *Projeto Político Pedagógico do curso de Letras Português e Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará*. [http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/arquivo/proen-cursos-portarias-ppcs/PPC Letras Portugues e Ingles atualizado em 01 agosto 2014 atual.pdf](http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/arquivo/proen-cursos-portarias-ppcs/PPC%20Letras%20Portugues%20e%20Ingl%C3%AAs%20atualizado%20em%2001%20agosto%202014%20atual.pdf).
- Urteaga, E. (2008). Sociología de las profesiones: Una teoría de la complejidad. *Lan Harremanak: Revista de Relaciones laborales*, 18, 169-198. https://ojs.ehu.es/index.php/Lan_Harremanak/article/view/2812
- Vale, M. D. C. Q., Pimentel, M. L. F. D. S., & Ferreira, A. D. M. (2020). O uso das tecnologias digitais no ensino de inglês na educação básica: A percepção de professores orientadores de estágio. *REVISTA ANÁPOLIS DIGITAL - Dossiê: Portugal / Brasil*, 12(3), 112–129. <https://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/revistaanapolis/wp-content/uploads/2023/vol12/7.pdf>
- Viana, C. P., & Vale, M. C. Q. (2017, setembro). *A elaboração e o uso de recursos visuais por professores no ensino de língua estrangeira para crianças* [Apresentação em poster]. VI Jornada Acadêmica da UFOPA: Ensino, Pesquisa e Extensão no Oeste do Pará, Santarém, PA. <http://ufopa.edu.br/anaisdajornada/5/resumo/1876/a-elaboracao-e-o-uso-de-recursos-visuais-por-professores-no-ensino-de-lingua-estrangeira-para-criancas>
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Vieira, F., & Marques, I. (2002). Supervising reflective teacher development practices. *English Language Teacher Education and Development*, 6(1), 1-18. <http://www.elted.net/uploads/7/3/1/6/7316005/v6vieira.pdf>

- Volpi, M. T. (2008). A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In V. J. Leffa (Org.), *O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão* (2ª ed., pp. 131-141). EDUCAT.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem* (4ª ed.). Martins Fontes.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge University Press.
- Walsh, S., & Mann, S. (2015). Doing reflective practice: A data-led way forward. *Elt Journal*, 69(4), 351-362. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv018>
- Waters, A. (2007). Forty years of language teaching: The Nineteen-Nineties. *Language Teaching*, 40(1), 12-13. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003934>
- Westbrook, R. B., Teixeira, A., Romão, J. E., & Rodrigues, V. L. (Orgs.). (2010). *John Dewey*. Fundação Joaquim Nabuco: Ed. Massangana.
- Willis, J. (2012). A framework for task-based learning. Intrinsic Books Ltd. e-book edition. <https://books.google.com.br/books?id=8MtGEAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>

Anexos

Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE Professores formadores

Meu nome é Maria da Conceição Queiroz Vale, sou a pesquisadora responsável pela pesquisa “O Pibid e a profissionalidade do professor de Inglês em início de carreira”⁴⁷, que será realizada no âmbito do curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Porto-Portugal, na área de Didática das Línguas. Por meio deste termo, **convido-o(a)** a responder um questionário e, depois, a participar de uma entrevista semiestruturada sobre o tema da pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se aceitar o convite para participar do estudo, assine no final deste documento (que lhe será enviado em duas vias), guarde o termo assinado em seus arquivos e envie um e-mail para a pesquisadora com o arquivo contendo a sua assinatura, que pode ser digital ou no documento assinado e escaneado. A sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, portanto, sua recusa em participar não resultará em nenhum tipo de penalização. Se aceitar participar, outras dúvidas que surgirem sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas através do e-mail da pesquisadora (conceicavale@gmail.com) e por meio de ligação, inclusive a cobrar, para os números + 55 (92) 3186-9607 e (92) 993611409. Caso tenha mais alguma dúvida sobre os seus direitos como participante da pesquisa, poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual do Pará, localizado na Rua Plácido de Castro, 1399, no município de Santarém, no estado do Pará/Brasil, pelo número (93)3512-8000 ou com a **Comissão de Ética em Pesquisa** da Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Portugal através do e-mail c.eticaflup@letras.up.pt.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa

Na pesquisa intitulada “O Pibid e a profissionalidade docente do professor de Inglês em início de carreira”, temos o objetivo de compreender como o professor de Inglês em início de carreira no oeste do Pará constrói a sua profissionalidade docente. Nosso interesse em investigar o início de carreira do professor de Inglês no oeste do Pará se

⁴⁷ O título final do trabalho

deu a partir de nossa atuação como docente do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), que nos propiciou problematizar o Pibid e a formação inicial do professor de inglês na instituição. Ao revisarmos a literatura sobre a formação de professores e o Pibid, constatamos que, embora haja muitos estudos sobre este Programa, pesquisas envolvendo os egressos do curso de Letras-Inglês, iniciando a vida profissional, ainda são escassas, o que, também, nos motiva a realizar este estudo. Nossa motivação principal não é, no entanto, o preenchimento desta lacuna, mas o de, ao pensar a formação inicial de professores a partir do início de sua trajetória profissional (Nóvoa, 1992), contribuir para a formação de professores de Inglês na Amazônia.

Ao constituir material de base científica que auxilie nas reflexões sobre a formação de professores de inglês na região, vislumbramos contribuir para a construção de um currículo que forme profissionais do ensino de língua inglesa aptos a atuar no contexto amazônico, frente aos desafios educacionais contemporâneos; currículo pensado não apenas a partir de pressupostos teóricos universais, mas, também, a partir de dados obtidos em estudo realizado com profissionais egressos da Ufopa, universidade situada no interior da Amazônia, mais especificamente no oeste do estado do Pará. O estudo poderá trazer benefícios aos professores formadores participantes desta pesquisa, uma vez que a formação de professores de inglês na Amazônia é área de estudo de interesse desses participantes. Especificamente para os professores em início de carreira, a pesquisa lhes beneficiará com material de base científica que poderá lhes auxiliar nas reflexões sobre sua própria formação e profissionalidade enquanto professores de inglês no Oeste do Pará, o que poderá resultar em mudanças em seus modos de ensinar e viver a docência na região. Quanto aos benefícios para a instituição coparticipante, no mínimo, o estudo dará uma resposta social quanto ao Pibid, programa de iniciação à docência que vem sendo desenvolvido na instituição desde 2012.

A geração e coleta de dados, que só será iniciada após a aprovação ética da pesquisa, consistirá das seguintes etapas: contato via e-mail com os participantes; conversa com os participantes para esclarecimentos sobre o estudo, inclusive sobre o teor do

conteúdo das perguntas a serem feitas no questionário e entrevista. Essa conversa será marcada com todos os que responderem ao e-mail demonstrando interesse em aceitar contribuir com o estudo. Após esclarecimentos, será concedido aos possíveis participantes o tempo necessário para refletir e consultar, se acharem necessário, seus familiares e outras pessoas que possam auxiliá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. Em caso de aceite em participar da pesquisa, enviaremos o TCLE por e-mail, em duas vias, as quais deverão ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas no final.

Devido ao estado de pandemia em que nos encontramos, toda a geração e coleta de dados se dará em ambiente virtual. O questionário, o qual será realizado por meio do formulário do Google, será enviado por correio eletrônico, meio de comunicação principal a ser usado na mediação de contatos entre a pesquisadora e os participantes. A entrevista será realizada de acordo com a disponibilidade de tempo e horário dos participantes, através das plataformas *Google Meet* ou *Zoom*, ou ainda outra plataforma, conforme o que for mais confortável para o entrevistado. Se houver necessidade, um segundo encontro virtual poderá ocorrer, desde que o participante esteja de acordo. Toda e qualquer despesa decorrente do estudo é de responsabilidade da pesquisadora principal. O participante não terá nenhum gasto com a pesquisa. A pesquisadora garante ao participante o direito de pleitear ressarcimento de quaisquer despesas extras decorrentes de sua participação no estudo.

Toda pesquisa implica riscos. **Com o compromisso de prevenir possíveis desconfortos emocionais e/ou de possíveis riscos psicossociais (ex.; constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.),** elaboramos perguntas que consideramos não serem invasivas, tanto no questionário quanto na entrevista. As perguntas serão sobre alguns dados pessoais e a formação inicial de professores de inglês na Ufopa. Durante a aplicação do questionário não haverá interação direta entre o participante e a pesquisadora, o que contribui para preservar a integridade física e emocional do participante. Realizar uma entrevista, no entanto, consiste justamente em uma interação face-a-face que, mesmo em ambiente virtual, pode causar incômodos.

Então, **ainda com o compromisso de minimizar e evitar constrangimentos**, asseguramos que o participante poderá deixar de responder, sem necessidade de explicação ou justificativa, a quaisquer perguntas que possam lhe causar desconforto, buscando, assim, resguardar sua integridade emocional.

A entrevista será gravada em áudio e todo o material coletado será armazenado e guardado por pelo menos 5 (cinco) anos. **Para prevenir o uso indevido das informações**, a pesquisadora se compromete a lidar com todo respeito e cuidado com os dados coletados para o estudo e garante que não fará uso dos dados para outras finalidades que não as da pesquisa e que toda pesquisa futura a ser feita com esses dados deverá ser submetida novamente à aprovação ética. **Para garantir o sigilo, a privacidade e o anonimato e a confidencialidade das informações**, o material será guardado em local seguro (arquivo pessoal da pesquisadora), ao qual somente a pesquisadora principal terá acesso.

A identificação dos participantes será mantida no anonimato. A pesquisadora fará referência as participantes por meio de um código de identificação, que será definido posteriormente. Além disso, qualquer dado que possa identificar os participantes será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. **Os riscos relacionados ao sigilo e confidencialidade, portanto, serão minimizados** uma vez que apenas a pesquisadora responsável pelo projeto terá acesso aos dados coletados e esta se compromete a tratar, com todo respeito, os dados dos participantes. **Quanto à integridade moral**, os direitos dos entrevistados serão legalmente resguardados por meio de compromisso da pesquisadora responsável com os participantes, com as instituições envolvidas e com a Comissão e Comitê de ética em pesquisa, aos quais o estudo foi submetido. Ademais, o entrevistado poderá requerer a presença de uma terceira pessoa no momento da realização da entrevista, caso essa prerrogativa o faça sentir-se mais confortável.

Uma vez que toda a etapa de geração e coleta de dados será realizada em ambiente virtual, também é preciso considerar os riscos específicos dessa modalidade de pesquisa. **Para minimizar os riscos específicos do ambiente virtual, como o de compartilhamento de dados e identificação dos participantes nas plataformas digitais**,

informamos que não utilizaremos listas de nomes ou de e-mails em nenhuma etapa da pesquisa. Todo contato entre pesquisador e participante será realizado de forma individualizada, restringindo a visualização de e-mail, nome, telefone ou qualquer outro dado apenas à pesquisadora responsável. Garantimos que qualquer convite enviado por e-mail só terá um remetente e um destinatário, ou será enviado na forma de lista oculta. Os dados serão analisados com o auxílio do software N-Vivo, ferramenta de análise de dados qualitativos. Com o intuito de minimizar possíveis riscos, será feito o download dos dados coletados e analisados para um dispositivo eletrônico local, de acesso restrito da pesquisadora principal. Todo o registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem, decorrente das fases coleta e análise de dados será apagado.

Uma vez que todo o processo só ocorrerá mediante o consentimento do participante, solicitamos sua autorização para guardar o material em um banco de dados com acesso restrito, sob a responsabilidade da pesquisadora coordenadora da pesquisa. Em caso de trabalhos futuros com os dados armazenados, declaramos que toda pesquisa feita com esses dados será novamente submetida à análise ética. Em caso de permissão, solicitamos a rubrica do participante dentro do parêntese com a proposição escolhida:

() **Permito** a guarda do material em um banco de dados com acesso restrito, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável pela pesquisa.

() **Não permito** a guarda do material em um banco de dados com acesso restrito, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Solicitamos, também, a autorização do participante para utilização dos dados em pesquisas futuras. Em caso de permissão, solicitamos a rubrica do participante dentro do parêntese com a proposição escolhida:

() **Permito** a utilização desses dados para pesquisas futuras.

() **Não Permito** a utilização desses dados para pesquisas futuras.

Solicitamos, ainda, a autorização do participante para a utilização de excertos da entrevista e dados do questionário no texto da tese para validar o estudo sobre a profissionalidade do professor de inglês em início de carreira na Amazônia. Em caso de

permissão, solicitamos a rubrica do participante dentro do parêntese com a proposição escolhida:

() **Permito** a utilização de excertos da entrevista e dados do questionário no texto da tese para validar o estudo sobre a profissionalidade do professor de inglês em início de carreira na Amazônia.

() **Não Permito** a utilização de excertos da entrevista e dados do questionário no texto da tese para validar o estudo sobre a profissionalidade do professor de inglês em início de carreira na Amazônia.

Informamos/declaramos que os resultados da pesquisa serão tornados públicos por meio de relatórios, palestras dirigidas ao público participante, além da publicação de artigos e apresentação de comunicação de pesquisa em eventos científicos no Brasil e em Portugal, independente do resultado verificado. Declaramos, ainda, que a pesquisa só será iniciada após aprovação da Comissão de ética em pesquisa da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e do Comitê de ética em pesquisa da Universidade do estado do Pará. Nosso compromisso é de lidar com todo respeito e cuidado com os dados coletados para a pesquisa, mas reforçamos que, caso algum dos participantes venha a sofrer algum dano em virtude de sua participação, ou verifique o mau uso dos dados, este terá direito de pleitear indenização, por parte da pesquisadora principal e das instituições envolvidas na pesquisa, conforme prevê a legislação. Ressaltamos que o participante tem ampla liberdade para se recusar a dar seu consentimento para participar deste estudo e, no caso de aceite, também tem ampla liberdade para retirar esse consentimento, mediante comunicação prévia, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A pesquisadora tem o compromisso de “dar ciência” a seu pedido de retirada, caso isso aconteça.

2. Consentimento da Participação na Pesquisa

Eu, ... , abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “O Pibid e a construção da profissionalidade do professor de Inglês em início de carreira”. Informo ter mais de 18 anos de idade e que

tenho ciência de que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Maria da Conceição Queiroz Vale sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. A pesquisadora deu-me garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade, garantindo-me, ainda, o envio de ciência de meu interesse em retirar meu consentimento. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

_____, ____ de _____ de 202 ____

Local e data

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE Professores de inglês em início de carreira

Meu nome é Maria da Conceição Queiroz Vale, sou a pesquisadora responsável pela pesquisa “O Pibid e a construção da profissionalidade do professor de Inglês em início de carreira”, que será realizada no âmbito do curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Porto-Portugal, na área de Didática das Línguas. Por meio deste termo, convido-o(a) a participar deste estudo, como voluntário(a), por meio de questionário e, também, de entrevista semiestruturada sobre o tema da pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se aceitar o convite para participar do estudo, assine no final deste documento (que lhe será enviado em duas vias), guarde o termo assinado em seus arquivos e envie um e-mail para a pesquisadora com o arquivo contendo a sua assinatura, que pode ser digital ou no documento assinado e escaneado. A sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, portanto, sua recusa em participar não resultará em nenhum tipo de penalização. Se aceitar participar, outras dúvidas que surgirem sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas através do e-mail da pesquisadora (conceicavale@gmail.com) e por meio de ligação, inclusive a cobrar, para os números + 55 (92) 3186-9607 e (92) 993611409. Caso tenha mais alguma dúvida sobre os seus direitos como participante da pesquisa, poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual do Pará, localizado na Rua Plácido de Castro, 1399, no município de Santarém, no estado do Pará/Brasil, pelo número (93) 3512-8000 ou com a **Comissão de Ética em Pesquisa** da Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Portugal através do e-mail c.eticaflup@letras.up.pt.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa

Na pesquisa intitulada “O Pibid e a construção da profissionalidade do professor de Inglês em início de carreira”, temos o objetivo de compreender como o professor de Inglês em início de carreira no oeste do Pará constrói a sua profissionalidade docente. Nosso interesse em investigar o início de carreira do professor de Inglês no oeste do Pará se deu a partir de nossa atuação como docente do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), que nos propiciou problematizar o Pibid

e a formação inicial do professor de inglês na instituição. Ao revisarmos a literatura sobre a formação de professores e o Pibid, constatamos que, embora haja muitos estudos sobre este Programa, pesquisas envolvendo os egressos do curso de Letras-Inglês, iniciando a vida profissional, ainda são escassas, o que, também, nos motiva a realizar este estudo. Nossa motivação principal não é, no entanto, o preenchimento desta lacuna, mas o de, ao pensar a formação inicial de professores a partir do início de sua trajetória profissional (Nóvoa, 1992), contribuir para a formação de professores de Inglês na Amazônia.

Ao constituir material de base científica que auxilie nas reflexões sobre a formação de professores de inglês na região, vislumbramos contribuir para a construção de um currículo que forme profissionais do ensino de língua inglesa aptos a atuar no contexto amazônico, frente aos desafios educacionais contemporâneos; currículo pensado não apenas a partir de pressupostos teóricos universais, mas, também, a partir de dados obtidos em estudo realizado com profissionais egressos da Ufopa, universidade situada no interior da Amazônia, mais especificamente no oeste do estado do Pará. O estudo poderá trazer benefícios aos professores formadores participantes desta pesquisa, uma vez que a formação de professores de inglês na Amazônia é área de estudo de interesse desses participantes. Especificamente para os professores em início de carreira, a pesquisa lhes beneficiará com material de base científica que poderá lhes auxiliar nas reflexões sobre sua própria formação e profissionalidade enquanto professores de inglês no Oeste do Pará, o que poderá resultar em mudanças em seus modos de ensinar e viver a docência na região. Quanto aos benefícios para a instituição coparticipante, no mínimo, o estudo dará uma resposta social quanto ao Pibid, programa de iniciação à docência que vem sendo desenvolvido na instituição desde 2012.

A geração e coleta de dados, que só será iniciada após a aprovação ética da pesquisa, consistirá das seguintes etapas: contato via e-mail com os participantes; conversa com os participantes para esclarecimentos sobre o estudo, inclusive sobre o teor do conteúdo das perguntas a serem feitas no questionário e entrevista. Essa conversa será marcada com todos os que responderem ao e-mail demonstrando interesse em aceitar

contribuir com o estudo. Após esclarecimentos, será concedido aos possíveis participantes o tempo necessário para refletir e consultar, se acharem necessário, seus familiares e outras pessoas que possam auxiliá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. Em caso de aceite em participar da pesquisa, enviaremos o TCLE por e-mail, em duas vias, as quais deverão ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas no final.

Devido ao estado de pandemia em que nos encontramos, toda a geração e coleta de dados se dará em ambiente virtual. O questionário, o qual será realizado por meio do formulário do Google, será enviado por correio eletrônico, meio de comunicação principal a ser usado na mediação de contatos entre a pesquisadora e os participantes. A entrevista será realizada de acordo com a disponibilidade de tempo e horário dos participantes, através das plataformas Google Meet ou Zoom, ou ainda outra plataforma, conforme o que for mais confortável para o entrevistado. Durante a aplicação do questionário não haverá interação direta entre o participante e a pesquisadora, o que contribui para preservar a integridade física e emocional do participante. Realizar uma entrevista, no entanto, consiste justamente em uma interação face-a-face que, mesmo em ambiente virtual, pode causar incômodos. **Com o compromisso de prevenir possíveis desconfortos emocionais e/ou de possíveis riscos psicossociais (ex.: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.),** elaboramos perguntas que consideramos não serem invasivas, tanto no questionário quanto na entrevista. As perguntas serão sobre alguns dados pessoais, a formação inicial e início de carreira docente dos participantes. **Ainda assim, com o intuito de evitar constrangimentos,** asseguramos que o participante poderá deixar de responder, sem necessidade de explicação ou justificativa, a quaisquer perguntas que possam lhe causar desconforto, buscando, assim, resguardar sua integridade emocional. Se houver necessidade, um segundo encontro virtual poderá ocorrer, desde que o participante esteja de acordo.

A entrevista será gravada em áudio e todo o material coletado será armazenado e guardado por pelo menos 5 (cinco) anos. **Para garantir o sigilo, a privacidade, o**

anonimato e a confidencialidade das informações, o material será guardado em local seguro (arquivo pessoal da pesquisadora), ao qual somente a pesquisadora principal terá acesso. A identificação dos participantes será mantida no anonimato. A pesquisadora fará referência as participantes por meio de um código de identificação, que será definido posteriormente. Além disso, qualquer dado que possa identificar os participantes será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. **Para prevenir o uso indevido das informações**, a pesquisadora se compromete a lidar com todo respeito e cuidado com os dados coletados para o estudo e garante que não fará uso dos dados para outras finalidades que não as da pesquisa e que toda pesquisa futura a ser feita com esses dados deverá ser submetida novamente à aprovação ética. **Os riscos relacionados ao sigilo e confidencialidade, portanto, serão minimizados** uma vez que apenas a pesquisadora responsável pelo projeto terá acesso aos dados coletados e esta se compromete a tratar, com todo respeito, os dados dos participantes. Quanto à integridade moral, os direitos dos entrevistados serão legalmente resguardados por meio de compromisso da pesquisadora responsável com os participantes, com as instituições envolvidas e com a Comissão e Comitê de ética em pesquisa, aos quais o estudo foi submetido. Ademais, o entrevistado poderá requerer a presença de uma terceira pessoa no momento da realização da entrevista, caso essa prerrogativa o faça sentir-se mais confortável.

Uma vez que toda a etapa de geração e coleta de dados será realizada em ambiente virtual, também é preciso considerar os riscos específicos dessa modalidade de pesquisa. Para minimizar os riscos específicos do ambiente virtual, como o de compartilhamento de dados e identificação dos participantes nas plataformas digitais, informamos que não utilizaremos listas de nomes ou de e-mails em nenhuma etapa da pesquisa. Todo contato entre pesquisador e participante será realizado de forma individualizada, restringindo a visualização de e-mail, nome, telefone ou qualquer outro dado apenas à pesquisadora responsável. Garantimos que qualquer convite enviado por e-mail só terá um remetente e um destinatário, ou será enviado na forma de lista oculta. Os dados serão analisados com o auxílio do software N-Vivo, ferramenta de análise de

dados qualitativos. Com o intuito de minimizar possíveis riscos, será feito o download dos dados coletados e analisados para um dispositivo eletrônico local, de acesso restrito da pesquisadora principal. Todo o registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem, decorrente das fases coleta e análise de dados será apagado.

Uma vez que todo o processo só ocorrerá mediante o consentimento do participante, solicitamos sua autorização para guardar o material em um banco de dados com acesso restrito, sob a responsabilidade da pesquisadora coordenadora da pesquisa. Em caso de trabalhos futuros com os dados armazenados, declaramos que toda pesquisa feita com esses dados será novamente submetida à análise ética. Em caso de permissão, solicitamos a rubrica do participante dentro do parêntese com a proposição escolhida:

() **Permito** a guarda do material em um banco de dados com acesso restrito, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável pela pesquisa.

() **Não permito** a guarda do material em um banco de dados com acesso restrito, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Solicitamos, também, a autorização do participante para utilização dos dados em pesquisas futuras. Em caso de permissão, solicitamos a rubrica do participante dentro do parêntese com a proposição escolhida:

() **Permito** a utilização desses dados para pesquisas futuras.

() **Não Permito** a utilização desses dados para pesquisas futuras.

Solicitamos, ainda, a autorização do participante para a utilização de excertos da entrevista e dados do questionário no texto da tese para validar o estudo sobre a profissionalidade do professor de inglês em início de carreira na Amazônia. Em caso de permissão, solicitamos a rubrica do participante dentro do parêntese com a proposição escolhida:

() **Permito** a utilização de excertos da entrevista e dados do questionário no texto da tese para validar o estudo sobre a profissionalidade do professor de inglês em início de carreira na Amazônia.

() **Não Permito** a utilização de excertos da entrevista e dados do questionário no texto da tese para validar o estudo sobre a profissionalidade do professor de inglês em início de carreira na Amazônia.

Informamos/declaramos que os resultados da pesquisa serão tornados públicos por meio de relatórios, palestras dirigidas ao público participante, além da publicação de artigos e apresentação de comunicação de pesquisa em eventos científicos no Brasil e em Portugal, independente do resultado verificado. Declaramos, ainda, que a pesquisa só será iniciada após aprovação da Comissão de ética em pesquisa da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e do Comitê de ética em pesquisa da Universidade do estado do Pará. Nosso compromisso é de lidar com todo respeito e cuidado com os dados coletados para a pesquisa, mas reforçamos que, caso algum dos participantes venha a sofrer algum dano em virtude de sua participação, ou verifique o mau uso dos dados, este terá direito de pleitear indenização, por parte da pesquisadora principal e das instituições envolvidas na pesquisa, conforme prevê a legislação. Ressaltamos que o participante tem ampla liberdade para se recusar a dar seu consentimento para participar deste estudo e, no caso de aceite, também tem ampla liberdade para retirar esse consentimento, mediante comunicação prévia, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A pesquisadora tem o compromisso de “dar ciência” a seu pedido de retirada, caso isso aconteça.

2. Consentimento da Participação na Pesquisa

Eu, ..., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “O Pibid e a construção da profissionalidade do professor de Inglês em início de carreira”. Informo ter mais de 18 anos de idade e que tenho ciência de que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Maria da Conceição Queiroz Vale sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. A pesquisadora deu-me garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade,

garantindo-me, ainda, o envio de ciência de meu interesse em retirar meu consentimento. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

_____, ____ de _____ de 202__

Local e data

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Anexo 3: Questionário sobre o Perfil do Professor Formador

**UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE LETRAS
DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

Caro(a) professor(a), meu nome é Maria da Conceição Queiroz Vale. Sou a pesquisadora principal do estudo que investiga a construção da profissionalidade do professor de inglês em início de carreira na Amazônia. Com o intuito de traçar o perfil dos participantes da pesquisa, gostaria de convidá-lo a responder esse questionário. Garanto que seu nome não será revelado.

Agradeço antecipadamente sua colaboração, Profa. Conceição Vale.

Dados pessoais

1. Gênero:
2. Idade:
3. Email:

Formação acadêmica

4. Cursou ou está cursando Doutorado?

- () Sim, cursei.
- () Sim, estou cursando.
- () Não.
- () Ainda não.

5. Caso sua resposta para a pergunta anterior seja afirmativa, por gentileza, informe o programa, a área de concentração e a instituição na qual o curso foi ou está sendo realizado.

6. Em que instituição cursou o Mestrado? Em que programa e área de concentração?

7. Cursou Especialização? Caso afirmativo, qual o curso e em que instituição?

Carreira docente

8. Quanto tempo de serviço o(a) senhor(a) tem no Ensino Superior?

9. Há quantos anos trabalha no curso de Letras-Inglês da Ufopa?

10. Que componentes curriculares ensina ou já ensinou na Ufopa?

11. Já exerceu a docência para outros níveis de ensino? Se afirmativo, com qual (quais) nível (níveis) trabalhou?

12. Sendo a resposta anterior afirmativa, em que lugar(es) lecionou?

() Escola pública

() Escola privada

() Escola de idiomas

() Outros

Sobre o Pibid

13. Já coordenou o Pibid-Inglês da Ufopa? Caso afirmativo, por quantos meses/anos?

14. Está coordenando o Pibid-Inglês da Ufopa? Caso afirmativo, há quantos meses/anos?

15. Caso já tenha contribuído com o Pibid de alguma outra forma, indique qual

(quais) a(s) forma(s) de contribuição.

() Palestras

() Organização de eventos

() Coordenação de eventos

() Oficinas

() Minicurso

() Outros

16. Indique, por favor, outros elementos que considere relevantes relacionados com o seu papel de professor formador que não foram abordados no questionário.

Agradecimento

Sua contribuição é muito importante para a realização de meu trabalho. Agradeço sua participação.

Anexo 4: Questionário sobre o Perfil do Professor em Início de Carreira

**UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE LETRAS
DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

Caro(a) professor(a), meu nome é Maria da Conceição Queiroz Vale. Sou a pesquisadora principal do estudo que investiga a construção da profissionalidade do professor de inglês em início de carreira. Com o intuito de traçar o perfil dos participantes da pesquisa, gostaria de convidá-lo a responder esse questionário. Garanto que seu nome não será revelado.

Agradeço antecipadamente sua colaboração, Profa. Conceição Vale. Agradeço antecipadamente sua colaboração, Profa. Conceição Vale.

Dados pessoais

1. Idade:
2. Gênero:
3. E-mail:

Formação acadêmica

4. Em que ano ingressou no curso de Letras-Inglês da Ufopa?
5. Em que ano concluiu o curso de Letras-Inglês da Ufopa?
6. Cursou ou está cursando Especialização na sua área?
☐ Sim, cursei.
☐ Sim, estou cursando.
☐ Não
7. Caso sua resposta para a pergunta anterior seja afirmativa, por gentileza, informe o curso, a carga horária e a instituição no qual o curso foi realizado.

8. Cursou ou está cursando Mestrado na sua área?

- ☐ Sim, cursei.
- ☐ Sim, estou cursando.
- ☐ Não

9. Caso sua resposta para a pergunta anterior seja afirmativa, por gentileza, informe o curso e a instituição na qual o curso foi realizado.

10. Realizou outro(s) curso(s) de formação na sua área de atuação após a licenciatura?

- ☐ Sim, participei de um curso.
- ☐ Sim, participei de mais de um curso.
- ☐ Não, não participei de nenhum curso.

11. No caso de não ter frequentado um curso de especialização na sua área, um mestrado ou um outro curso da sua área de atuação após a licenciatura, indique, por favor, as principais razões que o(a) levaram a tomar essa opção.

12. Tem participado de eventos acadêmicos na sua área?

- ☐ Sim
- ☐ Não

13. Tenho participado de eventos acadêmicos das seguintes formas:

- ☐ Como ouvinte
- ☐ Como apresentador de trabalho
- ☐ Como organizador
- ☐ Outros

14. Não tenho participado de eventos acadêmicos porque...

Participação no Pibid durante a formação inicial

15. Em que escola(s) você atuou como pibidiano?

16. Com que nível ou níveis trabalhou?

17. Em que projeto(s) atuou?

18. Além do Pibid, participou de algum outro Programa ou Projeto através do qual teve contato com a docência? Caso afirmativo, de quais? Por quantos meses/anos?

Sobre a carreira docente

19. Há quantos meses/anos você leciona inglês como licenciado em Letras Língua Inglesa? Caso afirmativo, por quantos meses/anos?

20. Desde que iniciou a carreira docente como licenciado em Letras Língua Inglesa, ficou algum período sem exercer a profissão?

() Sim

() Não

21. Caso a resposta para a pergunta anterior seja afirmativa, por quanto tempo ficou sem exercer a profissão?

22. Em que lugar(es) leciona inglês?

() Escola pública

- ☐ Escola particular
- ☐ Escola de idiomas
- ☐ Empresas
- ☐ Aula personalizada em domicílio
- ☐ Outro _____

23. Se assinalou mais do que uma alternativa, indique a carga horária semanal em cada lugar.

24. Em seu (s) local (locais) de trabalho há laboratório de informática?

- ☐ Sim
- ☐ Não

25. Caso a resposta anterior seja afirmativa, em qual (quais) dele (s)?

- ☐ Na escola pública
- ☐ Na escola particular
- ☐ Na escola de idiomas
- ☐ Outros

26. Trabalha na mesma escola (em alguma escola) na qual atuou como pibidiano?

- ☐ Sim
- ☐ Não

27. O (a) professor (a) de inglês que foi seu (sua) supervisor(a) no Pibid é seu (sua) colega de trabalho?

- ☐ Sim
- ☐ Não

28. Para que nível ou níveis de ensino leciona?

- ☐ Educação Infantil
- ☐ Ensino Fundamental I
- ☐ Ensino Fundamental II
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Educação de Jovens e Adultos

- () Básico
- () Pré-intermediário
- () Intermediário
- () Avançado
- () Outros _____

29. Considera que o seu domínio da língua inglesa é adequado para ensinar o idioma para o nível ou níveis que ensina? Comente, se desejar.

30. Com que faixa(s) etária(s) trabalha?

- () Crianças
- () Jovens
- () Adultos
- () Outros _____

31. Exerce outra função além da docência? Qual?

32. Indique, por favor, outros elementos que considere relevantes relacionados à sua formação e prática docente que não foram abordados no questionário.

Agradecimento

Sua contribuição é muito importante para a realização de meu trabalho. Agradeço sua participação.

Anexo 5: Roteiro de entrevista com os professores formadores

1. Que perfil profissional de professor de inglês a Ufopa pretende formar?
2. Qual o papel da escola da educação básica nessa formação?
3. De que forma o Pibid contribui para essa formação?
4. Descreva as principais atividades de formação no Pibid.
5. De que forma essas atividades se articulam com o perfil de professor de inglês que a Ufopa pretende formar?
6. Quais pensa serem os desafios profissionais que os professores de inglês no Oeste do Pará enfrentam no início de sua carreira profissional e de que forma a sua formação os preparou para os enfrentar?
7. Considerando o que se propõe por meio do Pibid, o que mais gostaria que eles mantivessem em sua prática docente?
8. Fazendo uma avaliação global do Pibid na formação de professores de inglês quais pensa serem os aspectos mais positivos que gostaria de salientar? E que aspectos, na sua opinião, deveriam ser objeto de reformulação?

Anexo 6: Roteiro de entrevista com os professores de inglês em início de carreira

• Motivações para querer ser professor de inglês

1. Descreva-me, por favor, o que o(a) levou a escolher a profissão de professor(a)?
2. Antes de iniciar a sua formação inicial que expectativas tinha quanto à formação que iria receber para ser um(a) professor(a)?

• Formação inicial

1. Qual foi a sua motivação para participar do Pibid?
2. Quais foram os principais desafios enfrentados?
3. Gostava de trabalhar em equipe? Por quê?
4. Que outras atividades, além das aulas, você desenvolveu no Pibid?
5. Por vezes alguns professores em formação criticam a relevância da formação teórica que receberam na universidade quando consideram o contexto da prática profissional com que são confrontados nas escolas, porque a consideram demasiado distante dos desafios que enfrentam diariamente. Essa situação sucedeu consigo ou não? Fale-me um pouco sobre este assunto.
6. Tendo como ponto de partida o que deve ser, na sua opinião, um bom professor de inglês ao nível profissional, quais pensa serem os pontos mais bem sucedidos na formação que recebeu como pibidiano? E aqueles que considera que deveriam ser alterados com o objetivo de formar profissionais mais competentes?
7. Ao longo da sua participação no Pibid sentiu que a sua imagem pessoal do que deve ser um professor ao nível profissional se modificou? Em caso afirmativo, descreva-me essa evolução.
8. No final da sua formação sentia-se preparado para enfrentar de forma autónoma os desafios profissionais com que iria ser confrontado no futuro?

• **Desafios do início de carreira**

1. Fale um pouco sobre sua entrada na carreira. Como você se sentiu assumindo uma turma sem o auxílio do professor supervisor?
2. Quais têm sido seus maiores desafios como professor(a) de inglês? Está enfrentando desafios não vividos na formação inicial? De que forma a pandemia do coronavírus acentua ou não esses desafios?
3. Como lida com tais desafios? Com que recursos?
4. De que forma a sua participação no Pibid contribuiu ou não para que você possa lidar com tais desafios?
5. Como descreveria a relação teoria e prática nas atividades profissionais que exerce?
6. Que experiências vividas no Pibid foram significativas para seu início de carreira?
7. Neste momento da sua carreira como é que se descreveria a si próprio como professor?
8. Como antecipa a sua evolução profissional nos tempos mais próximos e que objetivos tem a este respeito

Apêndices

Apêndice 1: Subprojeto Pibid-inglês

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL – DEB
---	---

ANEXO II

Edital Pibid nº /2012 CAPES

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID DETALHAMENTO DO SUBPROJETO DE LETRAS – INGLÊS

1. Nome da Instituição	UF
Universidade Federal do Oeste do Pará	PA
2. Subprojeto de Licenciatura em:	
Letras – Inglês	
3. Coordenador de Área do Subprojeto:	
Nome: Nilton Varela Hitotuzi	CPF: 202.011.502-63
Departamento/Curso/Unidade: Programa de Letras/Instituto de Ciências da Educação	
Endereço residencial: Rua Pastor Daniel Brás, 55 – Pérola do Maicá – Santarém-PA	
CEP: 68.000-000	
Telefone: DDD (93) 84115915 / 91495971	
E-mail: nhitotuzi@gmail.com	
Link para o Currículo Lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=C117299	
4. Apresentação da proposta (máximo 1 lauda)	
Contribuições para a Formação de Novos Professores de Inglês na Região do Oeste do Pará	
No segundo semestre de 2011, o Programa de Letras do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) lançou a primeira edição do Curso de Extensão "Atualização de Competência Comunicativa e Metodológica em Língua Inglesa", destinado a professores de Inglês das redes de ensino estadual e municipal de Santarém-PA. Neste primeiro semestre de 2012, com a segunda edição do curso, já é possível alertar para a premente necessidade de intensificação de investimentos na formação de professores de Inglês para atuarem na escola pública da região do Oeste do Pará, tendo em vista que não são muitos os professores da disciplina, em serviço, que possuem um nível de proficiência avançado. Podem-se listar várias implicações negativas decorrentes dessa lacuna na formação de professores de Inglês do município. Entretanto, por uma questão de economia, apenas três serão trazidas a lume. Em primeiro lugar, esse fenômeno contribui para a inviabilização, ou retardamento, da implantação de um Centro de Estudos de Língua Moderna em Santarém, previsto no Art. 3 da Lei n. 11.161, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 05 de agosto de 2005. Parenteticamente, vale ressaltar que a existência, em Santarém e em outros municípios da região, de um centro dessa natureza reforçaria as alternativas de desenvolvimento econômico e social nessas localidades. Em segundo lugar, a ausência de competência linguística na língua-alvo, quando aparente no desempenho do professor em sala de aula, tende a desmotivar, ou não motivar o aluno a dedicar-se ao estudo da língua estrangeira. A evidência disso é o fato de muitos "candidatos" a estudantes de uma língua estrangeira preferirem ter um falante "nativo" como professor do que um "não-nativo", mesmo que, mais tarde, se lhes torne patente tratar-se	

de uma falácia a ideia de que *sempre* aquele ensina a língua melhor que este.

Igualmente grave, por fim, é o desperdício, nesta região, de amplas oportunidades de aperfeiçoamento acadêmico-profissional e desenvolvimento intelectual pela troca de experiências e saberes em universidades estrangeiras de envergadura, oferecidas pelo Ministério da Educação através da CAPES. Isso porque um dos pré-requisitos à candidatura a bolsas no exterior é a proficiência em inglês, o idioma proeminente na veiculação do conhecimento científico no mundo contemporâneo. Como a maioria dos pais dos jovens da região do Oeste do Pará não tem poder aquisitivo suficiente para lhes oferecer cursos de línguas estrangeiras em escolas de idiomas, então é na instituição pública que depositam (ou poderiam depositar) a esperança de ver seus filhos concorrendo em nível de igualdade com aqueles que podem participar, até mesmo, de cursos de imersão nos países onde a língua-alvo é hegemônica.

Ciente de tais implicações, a UFOPA, cumprindo a sua missão de integrar a região ao fluxo de desenvolvimento do país pelo ensino, pesquisa e extensão, além do curso de atualização em língua inglesa e da Bolsa de Língua Estrangeira – Inglês (BOLEI), inaugura, neste primeiro semestre de 2012, o curso de Licenciatura em Letras – Inglês, com uma turma de 49 alunos. A participação desses licenciandos no projeto PIBID/2012 permitirá encetar um processo de formação docente reflexiva e abrangente. Por um lado, eles terão a oportunidade de confrontar conhecimentos teóricos com conhecimentos empíricos a partir de suas vivências no ambiente escolar como colaboradores dos alunos e do supervisor a que estiverem vinculados. Por outro, terão a liberdade de criar e recriar, fazer e refazer, avaliar e reavaliar as suas ações, para então começar tudo outra vez de forma mais aprimorada, como nas espirais cíclicas da pesquisa ação. É sob esse prisma que se configuram os objetivos deste subprojeto, que visa, de modo geral, contribuir para a formação continuada dos e supervisores nele envolvidos e, sobretudo, a qualificação em alto nível de novas gerações de professores de Inglês a fim de torná-los parceiros da UFOPA em sua missão basilar de fomentar o desenvolvimento científico, econômico e social na região do Oeste do Pará e, consequentemente, participantes do processo de integração da Amazônia ao eixo de desenvolvimento do país.

Especificamente, esta proposta visa, por um lado: (a) oportunizar aos licenciandos a vivência no ambiente escolar a partir da perspectiva do educador a fim de levá-los a familiarizar-se com a complexidade da prática docente; (b) iniciá-los no exercício reflexivo a partir da articulação entre as teorias de que apropriam na academia com a realidade da sala de aula de Língua Estrangeira na escola pública; (c) levá-los a adquirir experiência do fazer pedagógico pela elaboração de atividades e estratégias de ensino, sob a orientação dos professores responsáveis pela supervisão de seus trabalhos nas escolas anfitriãs; (d) possibilitar que contribuam para o desenvolvimento dos alunos e, consequentemente, a melhoria da qualidade da aprendizagem de Inglês em escolas da rede pública de ensino do município de Santarém; (e) encorajá-los a propor soluções para dificuldades encontradas no contexto da sala de aula, ou no ambiente escolar, de modo geral, na expectativa de despertar seu interesse pela investigação científica; e (f) oferecer a eles um leque de possibilidades de linhas de investigação, visando à produção de seus trabalhos de conclusão de curso.

Por outro lado, a proposta objetiva levar os professores que supervisionarão os licenciandos bolsistas a: (a) refletir sobre a sua práxis de educador; (b) desenvolver estratégias inovadoras de ensino e aprendizagem de línguas; (c) elaborar materiais didáticos em cooperação com os acadêmicos sob sua responsabilidade; (d) articular teoria e prática através do ensino e da busca por soluções para as dificuldades que se evidenciarem no ambiente escolar; (e) contribuir para a melhoria da qualidade de formação de novos professores de Inglês; (f) motivar seus alunos a aprender a língua estrangeira estudada; (g) colaborar para o aumento do IDEB em sua escola; e (f) participar ativamente do processo de afirmação da escola pública como arena cultural onde, num movimento dialético, o aluno tanto pode adquirir poder e ser capaz de autotransformar-se, como pode aquiescer à sustentação e legitimação de

interesses do mercado, ou ainda aderir à síntese desses fenômenos, se fazendo partícipe da produção e circulação do conhecimento.

Além disso, os docentes e discentes envolvidos neste subprojeto serão encorajados a: (a) debater sobre questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira, tais como as condições de ensino, os recursos tecnológicos e o material didático; (b) descrever a situação do ensino e da aprendizagem de Inglês nas escolas anfitriãs; (c) diagnosticar possíveis causas de dificuldades em aprender a língua-alvo apresentadas por alunos da educação básica; (d) produzir relatos de experiência e a socializá-los em eventos realizados pela UFOPA ou outra IES; e (e) compartilhar os resultados do PIBID/Letras – Inglês através de palestras e comunicações em fóruns locais, estaduais ou fora do estado do Pará.

5. Ações Previstas

- Seleção de 15 bolsistas (dentre os licenciandos de Letras – Inglês da UFOPA) e de três supervisores (dentre os professores de Inglês da Educação Básica em Santarém) por meio de ampla divulgação e discussão nas escolas selecionadas acerca das finalidades e condições do projeto.
- Inclusão dos bolsistas e supervisores selecionados no Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e Semiótica na Amazônia (GEALES-Amazônia).
- Análise das condições, das práticas e das concepções de ensino e de conhecimento de Inglês nas escolas participantes deste subprojeto, confrontando-as com as orientações constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Matriz Curricular das escolas envolvidas.
- Capacitação dos bolsistas e dos professores supervisores selecionados, com a realização de dois seminários, em que serão oferecidos minicursos e oficinas sobre estratégias de ensino de língua inglesa, gerenciamento de sala de aula, pesquisa em sala de aula e o uso de recursos tecnológicos no ensino de Língua Estrangeira.
- Participação, com os demais subprojetos de licenciatura, nos Seminários Integradores, coordenado pelo proponente do Projeto PIBID / UFOPA.
- Planejamento das ações a serem executadas pelos bolsistas e supervisores nas escolas anfitriãs, ocasião em que serão produzidos os planos de trabalho dos bolsistas.
- Criação de unidades de apoio didático-pedagógico nas escolas selecionadas e de uma comunidade virtual para compartilhamento e discussões das ações desenvolvidas, bem como de temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira.
- Execução das ações previstas nos planos de trabalho para serem desenvolvidas nas escolas.
- Articulação das atividades do PIBID com as ações desenvolvidas no projeto de extensão *Atualização de Competência Comunicativa e Metodológica em Língua Inglesa*, do qual participam professores das escolas participantes deste subprojeto e de outras escolas públicas de Santarém, e com aquelas desenvolvidas no projeto de pesquisa *Levantamento da situação do ensino e da aprendizagem de Inglês na escola pública municipal de Santarém-PA*.
- Realização de visitas escolares a ambientes não formais de aprendizagem (Museus, Parques, Reservas Ambientais).
- Reuniões bimestrais do coordenador com os bolsistas e os supervisores para avaliar o andamento das ações previstas nos planos de trabalho, os quais poderão ser revistos e reimplementados.
- Elaboração e redação de dois relatórios das atividades realizadas a partir deste subprojeto: um parcial, ao cabo de seis meses, e outro final, no décimo segundo mês de vigência do subprojeto.
- Gravações em vídeo de estratégias de ensino desenvolvidas cooperativamente pelos participantes deste subprojeto e implementadas nas escolas anfitriãs, as quais serão disponibilizadas em sites e em DVD.
- Registro das atividades de ensino e pesquisa e produção de comunicações, com publicação em CD-ROM e apresentação em seminários e congressos.

6. Resultados Pretendidos		
→ Formação continuada de três professores da rede pública que atuarão como supervisores. → Formação inicial de 15 estudantes da UFOPA do curso de licenciatura em Letras - Inglês. → Melhoria da qualidade do estágio supervisionado da licenciatura em Letras - Inglês nas escolas da rede pública. → Valorização do magistério e da profissão de professor entre os alunos da UFOPA. → Alto nível de qualidade do ensino e da aprendizagem no curso de Letras – Inglês da UFOPA. → Produção de material didático-pedagógico de intervenção e formação do aluno de Língua Estrangeira. → Realização de trabalhos acadêmicos (TCCs / artigos / pôsteres) com base nas ações desenvolvidas neste subprojeto. → Produção de relatos de experiência – produção de texto por parte de professores das escolas e supervisores envolvidos com o projeto. → Produção de material de divulgação de ações exitosas desenvolvidas pelo subprojeto, na forma de vídeo e em versões eletrônicas para disponibilizar na internet ou reproduzir em meio mecânico. → Divulgação dos resultados de pesquisas, baseadas nos trabalhos desenvolvidos, em seminários e congressos, na forma de comunicação e pôster e publicação em versão eletrônica e/ou impressa. → Incorporação pelas escolas participantes da cultura de ensino e aprendizagem de línguas disseminada pelos participantes deste subprojeto. → Resgate da cultura e arte local, com atividades de recolha de corpora, adaptação (quando for o caso) e aplicação ao ensino de Língua Estrangeira.		
7. Cronograma específico deste subprojeto		
Atividade	Mês de início	Mês de conclusão
Seleção de 15 bolsistas (dentre os licenciandos do curso de Letras – Inglês da UFOPA) e de três supervisores (dentre os professores de Inglês da Educação Básica, atuando em Santarém) por meio de ampla divulgação e discussão nas escolas selecionadas acerca das finalidades e condições do projeto.	Agosto 2012	Agosto 2012
Inclusão dos bolsistas e supervisores selecionados no Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e Semiótica na Amazônia (GEALES-Amazônia).	Agosto 2012	Agosto 2012
Análise das condições, das práticas e das concepções de ensino e de conhecimento de Inglês nas escolas participantes deste subprojeto, confrontando-as com as orientações constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Matriz Curricular das escolas envolvidas.	Setembro 2012	Outubro 2012
Articulação das atividades do PIBID com as ações desenvolvidas no projeto de extensão <i>Atualização de Competência Comunicativa e Metodológica em Língua Inglesa</i> , do qual participam professores das escolas participantes deste subprojeto e de outras escolas públicas de Santarém, e com aquelas desenvolvidas no projeto de pesquisa <i>Levantamento da situação do ensino e da aprendizagem de Inglês na escola pública municipal de Santarém-PA</i> .	Setembro 2012	Junho 2013
Planejamento das ações a serem executadas pelos os bolsistas e	Outubro 2012	Novembro 2012

supervisores nas escolas anfitriãs e elaboração dos planos de trabalho dos bolsistas.		
Realização do primeiro seminário de capacitação dos bolsistas e supervisores, com a oferta de minicursos e oficinas.	Dezembro 2012	Dezembro 2012
Elaboração e redação do relatório parcial do subprojeto PIBID/Letras – Inglês.	Janeiro 2013	Janeiro 2013
Criação das unidades de apoio didático-pedagógico e da comunidade virtual para compartilhamento e discussões das ações desenvolvidas, bem com de temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira.	Janeiro 2013	Fevereiro 2013
Execução das ações previstas nos planos de trabalho para serem desenvolvidas nas escolas.	Março 2013	Junho 2013
Gravações em vídeo de estratégias de ensino desenvolvidas cooperativamente pelos participantes do subprojeto e implementadas nas escolas anfitriãs.	Março 2013	Junho 2013
Visita ao museu Centro Cultural João Fona na cidade de Santarém, visando-se coletar dados para planejamento de aula interdisciplinar: Arte/Inglês.	Março 2013	Março 2013
Primeira reunião bimestral do coordenador com os bolsistas e os supervisores para avaliar o andamento das ações previstas nos planos de trabalho (e revisá-las, se for o caso).	Abril 2013	Abril 2013
Participação no Seminário integrador III	Abril 2013	Abril 2013
Visita ao Bosque Santa Lúcia, na colônia Poço Branco (cerca de 19 Km do centro da cidade de Santarém), visando-se coletar dados para planejamento de aula interdisciplinar: Ciências biológicas/Inglês.	Maio 2013	Maio 2013
Realização do último seminário de capacitação dos bolsistas e supervisores, com a oferta de minicursos e oficinas.	Maio 2013	Maio 2013
Visita à Usina Hidrelétrica Curuá-Una, na Cachoeira do Pavilhão, (cerca de 70 Km do centro da cidade de Santarém), visando-se coletar dados para planejamento de aula interdisciplinar: Geografia/Inglês.	Junho 2013	Junho 2013
Segunda reunião bimestral do coordenador com os bolsistas e os supervisores para avaliar as atividades realizadas na escola a partir das alterações (caso se façam necessárias) das ações projetadas nos planos de trabalho.	Junho 2013	Junho 2013
Disponibilização, em sites e em DVD, de atividades planejadas e realizadas nas escolas anfitriãs.	Julho 2013	Julho 2013
Produção de comunicações e pôsteres para publicação de atividades desenvolvidas através do PIBID/2012	Julho 2013	Julho 2013
Elaboração do relatório final do subprojeto PIBID/Letras – Inglês.	Julho 2013	Julho 2013
8. Outras informações relevantes (quando aplicável)		

Apêndice 2: Ementas da formação específica em inglês

COMUNICAÇÃO EM LINGUA INGLESA I

EMENTA: Desenvolvimento, em nível elementar, das habilidades de compreensão e produção oral e escrita. Leitura crítica a partir de enunciados de caráter verbal, não-verbal e sincréticos através de textos midiáticos e didáticos.

COMUNICAÇÃO EM LINGUA INGLESA II

EMENTA: Desenvolvimento, em nível pré-intermediário, das habilidades de compreensão e produção oral e escrita. Leitura crítica a partir de enunciados de caráter verbal, não-verbal e sincréticos através de textos midiáticos e didáticos.

COMUNICAÇÃO EM LINGUA INGLESA III

EMENTA: Desenvolvimento, em nível intermediário, das habilidades de compreensão e produção oral e escrita. Leitura crítica a partir de enunciados de caráter verbal, não-verbal e sincréticos através de textos midiáticos e didáticos

COMUNICAÇÃO EM LINGUA INGLESA IV

EMENTA: Desenvolvimento, em nível pré-avançado, das habilidades de compreensão e produção oral e escrita. Leitura crítica a partir de enunciados de caráter verbal, não-verbal e sincréticos através de textos midiáticos e didáticos

CULTURAS ANGLÓFONAS

EMENTA: Estudo de aspectos culturas de países de língua inglesa, tais como: história da língua e da nação, constituição política e geográfica, aspectos climáticos, gastronômicos, musicais, cinematográficos e literários. Discussão e aplicação de estratégias de ensino e aprendizagem de Inglês por uma perspectiva intercultural na Educação Básica.

ESTRUTURA DA LÍNGUA INGLESA I

EMENTA: A estrutura interna e os processos de formação de palavras. Categorias gramaticais e classes de palavras. Semântica lexical. Estruturas frásicas e complementos verbais. Estratégias de ensino e aprendizagem de elementos da estrutura da língua inglesa aplicadas à Educação Básica.

ESTRUTURA DA LÍNGUA INGLESA II

EMENTA: Sintagmas nominais, adverbiais, adjetivais e preposicionados. Verbos principais e verbos auxiliares. Orações finitas e não finitas. A semântica da frase. Informação, estruturação e atos da fala. Estratégias de ensino e aprendizagem de elementos da estrutura da língua inglesa aplicadas à Educação Básica

FONÉTICA E FONOLOGIA DA LÍNGUA INGLESA

EMENTA: Vogais longas e curtas. Ditongos e tritongos. Sons consonantais. Fonemas e alofones. Fonemas vozeados e desvozeados. Símbolos fonéticos. Transcrições fonética e fonológica. Tonicidade. Ritmo. Assimilação. Elisão. Ligação. Sistema entoacional e suas funções. Variedades de fala. Estratégias para a aplicação de conhecimentos sobre fonética e fonologia no ensino de Inglês na Educação Básica

LITERATURA ANGLÓFONA I

EMENTA: Visão panorâmica da história da Literatura Inglesa do século XVII até o Romantismo, focalizando a estética desses períodos, os principais fatores políticos e sociais, os autores e as obras mais significativas, capacitando o aluno na análise de uma obra literária (poema, conto e romance). Discussão e elaboração de estratégias de ensino de literatura na Educação Básica

LITERATURA ANGLÓFONA II

EMENTA: Visão panorâmica da história da literatura inglesa da Era Vitoriana aos autores contemporâneos, focalizando a estética desses períodos, os principais fatores políticos e sociais, os autores e as obras mais significativas, capacitando o aluno na análise de uma obra literária (poema, conto e romance). Discussão e elaboração de estratégias de ensino de literatura na Educação Básica

LITERATURA ANGLÓFONA III

EMENTA: Dar uma visão panorâmica da literatura americana desde o período Colonial até o período Revolucionário, focalizando os principais fatos históricos, sociais e políticos. Analisar os escritores e suas principais obras (poemas e contos). Capacitar o

aluno para ler e discutir narrativas literárias decompondo-as em seus elementos constitutivos e redigir texto analítico- interpretativo focalizando a estrutura de uma narrativa literária. Reflexões sobre o de ensino de literatura na Educação Básica.

LITERATURA ANGLÓFONA IV

EMENTA: Visão da literatura americana desde o período Romântico até o período Realístico, focalizando os principais fatos históricos, sociais e políticos. Analisar os escritores e suas principais obras (contos e poemas). Capacitar o aluno para ler e discutir narrativas literárias decompondo-as em seus elementos constitutivos e redigir texto analítico-interpretativo focalizando a estrutura de uma narrativa literária. Reflexões sobre estratégias de ensino de literatura na Educação Básica.

LITERATURA ANGLÓFONA V

EMENTA: Estudo de textos literários de autores oriundos de países anglófonos (antigas colônias inglesas, exceto os EUA). Reflexão sobre estabelecimento de estruturas de dominação do colonialismo e imperialismo inglês; os fenômenos da migração, transnacionalidade e economia global; e a expansão da literatura em língua inglesa no mundo globalizado. Reflexões sobre prática de ensino de literatura na Educação Básica.

TEORIAS DE AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

EMENTA: Estudo de teorias contemporâneas que abordam o processo de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras. Aplicação, através de simulações, de teorias de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM INGLÊS I

EMENTA: Observação em escolas e turmas das séries do Ensino Fundamental II. Estudo e análise crítica do projeto pedagógico da escola e do plano de ensino de língua inglesa e literaturas anglófonas. Elaboração de relatório

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM INGLÊS II

EMENTA: Observação em escolas e turmas das séries do Ensino Médio. Estudo e análise crítica do projeto pedagógico da escola e do plano de ensino de língua inglesa e literaturas anglófonas. Elaboração de relatório.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM INGLÊS III

EMENTA: Execução supervisionada de projeto integrado de ensino de língua inglesa e literaturas anglófonas em turmas de Ensino Fundamental II de escola pública ou privada. Avaliação do processo de execução do projeto e de seus resultados. Elaboração de relatório.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM INGLÊS IV

EMENTA: Execução supervisionada de projeto integrado de ensino de língua inglesa e literaturas anglófonas em turmas de Ensino Médio de escola pública ou privada. Avaliação do processo de execução do projeto e de seus resultados. Elaboração de relatório

TCC I

EMENTA: Elaboração do projeto do trabalho de conclusão de curso com base em textos teórico-metodológicos

TCC II

EMENTA: Produção da versão final do trabalho de conclusão de curso de acordo com as normas da ABNT