

## **CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL**

### **CONTEXTUALIZING CONTINUING EDUCATION OF FOREIGN LANGUAGES TEACHERS IN BRAZIL**

Vanderlice dos Santos Andrade Sól  
Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Preto  
[vanderlicesol@yahoo.com.br](mailto:vanderlicesol@yahoo.com.br)

**RESUMO:** A expressão “Educação Continuada” (EC) ou “Formação Continuada” aparece nos documentos oficiais brasileiros de maneira ampla e genérica, compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional. Muitos documentos intitulam de programas de EC os que formam professores das redes municipais e estaduais (aqueles professores chamados de professores leigos), tanto em nível médio quanto superior. O objetivo deste artigo é contextualizar e problematizar a educação continuada de professores de línguas estrangeiras (LE) no Brasil. A trajetória teórico-metodológica deste estudo ancora-se na teoria do discurso e nos estudos da Linguística Aplicada. Mediante a análise dos discursos que circulam nos documentos oficiais sobre a EC, pode-se dizer, a partir do panorama ora apresentado, que diversos órgãos do poder público brasileiro chancelam a EC em âmbito geral, mas os incentivos parecem não alcançar todas as áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, vale indagar como se vêm realizando propostas de educação continuada em línguas estrangeiras no Brasil e quais incentivos existem de fato. As reflexões suscitadas pelo estudo revelam que as legislações se constituem a partir de processos históricos e são fruto de negociações sociais, políticas e ideológicas que, ao mesmo tempo em que abrem espaço para as iniciativas de EC, também as circunscrevem a partir de discursos do que se considera ensinar e aprender um LE no contexto brasileiro. A partir dessa contextualização da educação continuada, é importante trazer tais discussões para o campo da Linguística Aplicada ao ensino de LE, para produzir reflexões para esse campo.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação continuada; língua estrangeira; formação de professores.

**ABSTRACT:** The term "Continuing Education" (CE) appears in Brazilian official documents widely and generally, including any kind of activity that will contribute to the professional performance. Many of these official documents name CE programmes those that train teachers from municipal and state school systems (those teachers called lay teachers), those without secondary and graduated levels. This paper aims at contextualizing and discussing the continuing education of foreign language teachers (EFL) of English language in Brazil. The theoretical-methodological trajectory of this study is based on discourse theories and applied linguistics studies. Through the analysis of the discourses circulating in official documents about the CE, it is possible to state, from the presented scenario, that several Brazilian public authorities approve the CE in general context, but the encouragements do not seem to reach all areas of knowledge. Through this perspective, it is worth asking how have the proposals for continuing education in

foreign languages in Brazil been developed and what kind of actions have been put into practice. Reflections arising from this paper reveal that the laws are formed by historical processes and are the result of social, political and ideological negotiations, which seem to give opportunities for changes, however end up been limited by representations about what means to teach and learn a foreign language in the Brazilian context. Summing up, from these perspectives about continuing education, it is important to bring such discussions to the field of applied linguistics to EFL teaching to produce reflections for this field.

**KEYWORDS:** continuing education; foreign language; teacher education.

## 1 Introdução

*Nenhuma palavra é neutra, mas inevitavelmente carregada, ocupada, habitada, atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada.*  
Jacqueline Authier-Revuz, *Heterogeneidade enunciativa*.

O objetivo deste artigo é contextualizar, analisar discursivamente e problematizar a educação continuada de professores de línguas estrangeiras (LE) no Brasil. A trajetória teórico-metodológica deste estudo ancora-se na Teoria do Discurso, na desconstrução derridiana e nos estudos da área de Linguística Aplicada (LA), mas, especificamente, à área de formação de professores.

Embora existam iniciativas de formação de professores de língua inglesa pelo país afora, estudos constataam que as iniciativas de formação continuada para esses professores ainda são incipientes. Segundo aponta a linguista aplicada Maria Antonieta Alba Celani (2002, p. 20),

O ensino de língua estrangeira, particularmente do inglês, encontra-se totalmente à deriva, com professores, pais e alunos muitas vezes se perguntando a mesma coisa: o que estamos fazendo aqui? Para que servirá esta tentativa frustrada de se ensinar/aprender uma outra língua?

O dizer de Celani é muito marcante e ecoa vozes de muitos professores e alunos de língua inglesa no contexto brasileiro, apesar de ser um dizer não muito recente. Sendo assim, a autora sugere a educação continuada como saída para mudança nesse discurso e no panorama do ensino de línguas brasileiro. Nessa perspectiva, vale destacar que a área de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras têm realizado vários estudos país afora, no que se refere à formação de professores, ou seja, é uma preocupação constante nos eventos acadêmicos de destaque (Como o Congresso Latino-Americano de Formação de Professores, o Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada etc.). Dentre as várias reflexões de pesquisadores brasileiros envolvidos em formação continuada de professores, Gimenez (2009, p. 108) afirma que

O difícil contexto de escola pública autoriza-nos a atribuir uma possível causa para a não aprendizagem: o despreparo dos professores. Aqui caberia uma ressalva importante: embora os professores possam ter uma grande parcela de responsabilidade pelas oportunidades de aprendizagem dadas a seus alunos /.../ a

situação precária das escolas públicas brasileiras e da educação, de modo geral, contribui para esse estado de coisas. Por outro lado, é preciso reconhecer que a formação dos profissionais que atuam nesse contexto tem sido insatisfatória. É comum, não só em nosso país, mas também em outros da América Latina, constatar-se que os professores de inglês demonstram níveis insatisfatórios de proficiência linguística e de preparo profissional para lidar com as situações adversas da maioria das salas de aula. Essa situação é fruto de políticas educacionais que ainda não conseguiram produzir efeitos para as camadas mais pobres da população. São inúmeros os fatores que concorrem para esse quadro, desde a desvalorização da profissão de professor até a ausência de uma política de incentivo ao aprendizado de línguas estrangeiras.

Mediante o exposto, percebe-se que foi a partir desse conjunto de reflexões e constatações sobre a realidade do ensino de língua inglesa no Brasil que surgiu, quase como um clamor, a demanda de pesquisadores e professores por mais oportunidades de formação; dito de outra maneira: por espaços para que os professores pudessem refletir sobre suas práticas e ampliar seu desenvolvimento linguístico e metodológico. Assim sendo, foi a partir dessas reivindicações que algumas iniciativas de educação continuada começaram a surgir.

Serão discutidos a seguir a contextualização da educação continuada como uma política pública e os discursos presentes nesses documentos.

A expressão “Educação Continuada” (EC) ou “Formação Continuada” aparece nos documentos oficiais brasileiros de maneira ampla e genérica, compreendendo “qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional” (GATTI, 2008, p. 56). Muitos documentos<sup>1</sup> intitulam de programas de EC os que formam professores das redes municipais e estaduais (aqueles professores chamados de professores leigos), tanto em nível médio quanto superior. Os documentos oficiais consideram, também, a modalidade de formação a distância (graduação), a especialização *lato sensu* e cursos de capacitação e treinamento como EC.

Em se tratando de uma trajetória histórica, pode-se dizer que o caminhar da EC é recente no Brasil. O primeiro documento que dá base legal para a institucionalização da EC é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96), que trata da EC em vários de seus artigos, como no Artigo 67 – Inciso II: “Os institutos superiores de educação manterão [...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996). Esse mesmo artigo, em seu Inciso V, diz:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

---

1 Como exemplos, citam-se os programas PROINFANTIL, o PROFORMAÇÃO e o PRÓ-LICENCIATURA, criados pelo Ministério da Educação (MEC) para promover a formação inicial de professores em exercício, sem habilitação exigida. Tais projetos são oferecidos na modalidade a distância, a partir da parceria entre a Rede Nacional de Formação Continuada (SEB/MEC) com universidades. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, constituída em julho de 2004, “surgiu como resposta à necessidade de articular a pesquisa, a produção acadêmica à formação dos educadores, processo que não se completa por ocasião do término de seus estudos em cursos superiores” (BRASIL, 2006a, p. 3).

A LDBEN apresentou desdobramentos que impulsionaram a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e esse amparo financeiro alavancou a criação de muitos programas de EC. Nessa direção, vale ressaltar que a lei que instituiu o FUNDEF deu, pela primeira vez na história educacional do país, “respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas” (GATTI, 2008, p. 64).

Outro desdobramento da LDBEN foi a criação da portaria ministerial nº 1.403, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. No Artigo 1º está previsto, em seu Inciso II, “programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados” (BRASIL, 1996). E a Portaria nº 81 da Secretaria de Educação a Distância do MEC, de 8 de dezembro de 2006, também prevê formação continuada para os formadores (Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do Proformação). Outro marco histórico da EC foi a Resolução nº 1/07CNE, de 8 de junho de 2007, que regulamenta as políticas de EC na modalidade a distância, as instituições e formadores para a EC. Nessa perspectiva, percebe-se que vários investimentos são feitos no sentido de contribuir com o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria na qualidade do ensino. O *Catálogo 2006* da Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica, por exemplo, afirma que “é preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor” (BRASIL, 2006b, p. 15).

É válido problematizar, nos dizeres desse documento, os não ditos: professores que se formam sem a devida qualificação e, como consequência de formação precária, enfrentam crises profissional e identitária.

Diversos documentos internacionais também enfatizam a necessidade de se investir na EC: três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002); Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); UNESCO (1998); a *Declaração de princípios* da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (2000).

Mediante o panorama ora apresentado, pode-se dizer que diversos órgãos do poder público brasileiro chancelam a EC em âmbito geral, mas os incentivos parecem não alcançar todas as áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, vale indagar como se vêm realizando propostas de EC em Línguas Estrangeiras (LE) no Brasil e quais incentivos existem de fato. Vale lembrar que as legislações se constituem a partir de processos históricos e são fruto de negociações sociais, políticas e ideológicas que, ao mesmo tempo em que abrem espaço para as iniciativas de EC, também as circunscrevem a partir de discursos do que se considera ensinar e aprender um LE no contexto brasileiro<sup>2</sup>.

---

2 Um exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que, no documento do ensino fundamental, afirma que um dos objetivos do ensino e da aprendizagem de LE é “investir no estímulo à capacidade de ouvir, discutir, falar, escrever, descobrir, interpretar situações, pensar de forma criativa, fazer suposições, inferências [...]” (PCN – Ensino fundamental, 1998, p. 55). Já no que diz respeito aos PCN do Ensino Médio, é possível perceber uma contradição no que tange aos objetivos para o ensino de LE, pois o discurso que subjaz ao documento privilegia o ensino de leitura (“o texto

## 2 Não-ditos presentes nos documentos oficiais

Ao propor a análise da EC nos documentos oficiais, vale ressaltar que o discurso não pode ser visto como neutro, sintetizado, centralizado e universal. Conforme afirma Derrida (2001), os sentidos são sempre desestabilizados pelo jogo da *différance*<sup>3</sup> e nenhum significado conduz somente a si mesmo; as palavras não possuem um sentido único.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que regulamentam o ensino de LE no ensino médio, ressaltam a importância da EC para o professor de LE e o coloca no lugar de responsável por essa formação. Essa responsabilização é coerente com a ideologia neoliberal, do estado mínimo, que se desresponsabiliza pela formação desses professores e coloca a responsabilidade dessa formação como efeito de posições individuais e autônomas. Nesse sentido, Gentili (1999) afirma que o neoliberalismo, constituído como uma estratégia de poder, é formado por discursos carregados por estratégias políticas, econômicas e jurídicas que norteiam a sociedade e definem as políticas educacionais. Tais políticas se baseiam no discurso da eficiência e eficácia, do mérito e esforço individual, por parte dos envolvidos na atividade educacional, visando sempre à lógica do mercado.

Segundo os PCNEM, cabe ao professor administrar a própria formação contínua, buscando as instituições públicas ou privadas. O documento ressalta que:

[...] Saber administrar a formação contínua é mais do que simplesmente fazer cursos. É, principalmente:

- saber e explicitar as próprias práticas;
- estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua (cursos, leituras, reflexão sobre as próprias práticas, trabalho em equipe, auto-avaliação);
- negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede);
- participar de projetos educacionais da escola, interagindo com os colegas e outros profissionais de apoio;
- participar da formação dos colegas, observando e aceitando ser observado.

[...] Especificamente, não se pode conceber que professores de Língua Estrangeira assim se autodenominem sem dominarem amplamente sua disciplina, tanto nos aspectos relativos à linguagem escrita como à falada. E mesmo que nossas aulas não devam centrar-se exclusivamente no domínio gramatical e metalingüístico, precisamos conhecer profundamente os conceitos e usos do idioma que ensinamos. Além de conhecer e estudar os fundamentos teóricos da disciplina, o professor também precisa conhecer os aspectos linguísticos referentes à fonologia, à literatura e às características culturais dos países em que

---

como ponto de partida"; p. 134), mas, ao fim, o documento diz que o foco é a comunicação (p. 108). Assim, o documento afirma que, "nos três eixos de trabalho estabelecidos para o ensino de língua estrangeira na última etapa da escolaridade básica – leitura e interpretação de textos, aquisição de repertório vocabular e estrutura linguística" (BRASIL, 1998, p. 112).

3 O termo *différance* diz respeito a um espaçamento, "temporização, desvio, retardo, pelo qual a intuição, a percepção, a consumação, em uma palavra, a relação com o presente, a referência a uma realidade presente, a um ente, são sempre diferidos. Diferidos em razão do princípio mesmo de diferença que quer que um elemento não funcione e não signifique, não adquira ou forneça seu "sentido", a não ser remetendo-o a um outro elemento, passado ou futuro, em uma economia de rastros" (DERRIDA, 2001, p. 35).

o idioma é falado (BRASIL, 1998, p. 134).

Nos discursos que circulam nos PCNs, o professor de LE que se deseja é aquele que possui competência crítico-reflexiva, autonomia, capacidade para desenvolver trabalho interdisciplinar e “com um conhecimento satisfatório das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem”. Enfim, um professor capaz de “saber o que faz em sala de aula, e de saber porque o faz dessa forma e não de outra” (BRASIL, 1998, p. 244). Depreende-se desses dizeres que o professor teria sua formação de modo espontâneo e tem-se a representação do sujeito-professor como alguém capaz de controlar seu dizer e fazer, desde que dotado de certas competências e habilidades, que se apresentam como ingredientes para execução de uma receita. Nesse sentido, Gatti (2008, p. 64-65) afirma que

nas colocações sobre competências, prevalece o discurso cognitivista, e este passa a ser o ponto mais forte nos processos das ações políticas implementadas e em implementação, em particular no Brasil. Colocam-se como metas, como elementos para acrescentar na formação básica ou continuada de professores e alunos, competências e habilidades enunciadas como se fossem ingredientes rotulados, “habilidade tal...”, “competência tal...”, que estão disponíveis, empacotadas e colocadas em uma prateleira para pronto uso. É como se estivesse numa cozinha e dissesse: “põe mais sal no molho, põe mais manteiga no purê...”. A crítica aqui é conceitual, é das práticas históricas e das concepções de ser humano, como também vem do aporte de investigações científicas que nos fazem ter dúvidas quanto à equação “competência XY induzida = sucesso profissional”.

Diante do que foi exposto sobre a trajetória da EC no Brasil, pode-se sintetizar que esta surge a partir da década de 1990, como alternativa para a formação do professor; é definida como um processo de desenvolvimento profissional em evolução e em constante movimento, ou seja, ela deve ser considerada de maneira processual e não como um produto (GARCÍA, 1992). A esse respeito, vale a pena problematizar os efeitos da globalização e do neoliberalismo na educação. Há uma ideologia causadora do efeito da necessidade de formação contínua. Segundo Charlot (2007), ao falar da globalização e do neoliberalismo relacionados à educação, é importante ressaltar o papel das organizações internacionais e considerar que, “só tem o poder que lhe conferem os Estados que a sustentam” (2007, p. 134). Vale lembrar que foi com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), considerada o “centro do neoliberalismo no que tange à Educação” (CHARLOT, 2007, p. 135), que se cunhou a expressão “Educação Continuada”. Segundo esse autor, o problema da educação não é a globalização, mas o neoliberalismo, que, ao priorizar as lógicas da eficácia e da qualidade, oculta as desigualdades.

A partir dessa contextualização da EC, é importante trazer tais discussões para o campo da LA ao ensino de LE, para produzir reflexões para esse campo. Nessa perspectiva, Celani (2002, p. 22) define EC como:

uma forma de educação que, não tendo data fixa para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a ideia de um produto acabado [...] por exemplo, dominar uma certa técnica, em um momento ou período

determinados.

A EC, para os professores de LE, está contemplada nos documentos oficiais, mas, na prática, ainda são escassos os projetos que a colocam em prática em amplitude nacional. Um programa que pode ser citado como exemplo é o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI), que oferece curso intensivo de seis semanas em uma universidade nos Estados Unidos. A saber:

O Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa nos EUA é coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil e com a Comissão Fulbright, com o apoio do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED). A iniciativa oferece curso intensivo de (06) seis semanas em uma universidade nos Estados Unidos, com atividades acadêmicas e culturais, para professores de língua inglesa da educação básica em efetivo exercício na rede pública de ensino. O programa prevê a seleção de até 540 (quinhentos e quarenta) participantes. Fortalecer a fluência oral e escrita em inglês, compartilhar metodologias de ensino e avaliação que estimulem a participação do aluno em sala de aula, estimular o uso de recursos online e outras ferramentas na formação continuada de professores e na preparação de planos de aula são alguns dos objetivos do programa (BRASIL/Capes, 2010).

Sobre o programa PDPI, vale destacar que programas dessa natureza podem trazer contribuições para os professores de LI. No entanto, ao priorizar a lógica neoliberal da eficiência e eficácia dos professores na seleção, comprovando a proficiência na LI, acaba por excluí-los.

Conforme enfatizam Barcelos e Coelho (2006), os cursos de EC são palcos nos quais residem circunstâncias de conflitos, sob o enfoque de emoções e reações de naturezas diversas por parte dos envolvidos. Nessa perspectiva, entendo que tais aspectos podem estar relacionados ao desejo de completude (dos professores e formadores) e a “percepção, ainda que não totalmente consciente, da falta; daí a angústia, a busca incansável de soluções, momentaneamente apaziguadora, para os problemas do dia-a-dia” (CORACINI, 2003, p. 207), que são mais enfatizados a partir do momento em que novas ideias de competência e qualidade devem dar lugar à velha e tradicional forma de ensinar. Essas ideias surgem a partir do fenômeno da globalização, considerada um processo socioeconômico no qual ocorre o encontro entre culturas e a multiplicação das diferentes formas de expressão (CHARLOT, 2007). Conforme esse autor, o problema da educação não é a globalização, mas sim o neoliberalismo, pois esse tende a ver a educação como mercadoria, sujeita à lei da oferta, de demanda e da concorrência (CHARLOT, 2007, p. 135).

### **3 (Des)construindo a educação continuada de professores de inglês**

A partir da perspectiva desconstrutivista de Derrida (2004), desconstruir não significa destruir. Desconstruir é derrubar, desfazer, descompor, densedimentar uma

hierarquia, para compreender os seus efeitos. Vale ressaltar que há por parte de instituições de ensino brasileiras vários incentivos no que tange: ao desenvolvimento profissional e ao aperfeiçoamento linguístico-pedagógico dos professores de inglês; à melhoria do ensino de inglês; às tentativas de ampliar o diálogo entre a universidade e a escola; à interação entre professores de diferentes escolas; ao desenvolvimento dos professores em formação (alunos de graduação) e, também, ao desenvolvimento de pesquisas de pós-graduação. No que tange aos desafios, resalto as dificuldades que alguns cursos/projetos de EC encontram em lidar com questões relacionadas ao deslocamento das representações que constituem os sujeitos-professores e seus formadores, que se constituem “em embate, constante e sem fim, entre o desejo da teoria, lugar da completude, e a prática, lugar da falta, do ilegítimo, do desvalorizado” (CORACINI, 2003, p. 207).

Os projetos de formação continuada para professores de inglês desenvolvidos no Brasil por várias instituições, nas diversas regiões do país (EDUCONLE-UFMG, NAP-UEL; PUC-SP, PECPISC-UFSC, PECPLI-UFV), vêm demonstrando resultados importantes no desenvolvimento da interação entre universidade-escola. Eles têm oferecido o efeito potencial de fornecer oportunidades para os professores (re)significarem suas práticas e compreender que o processo de formação é contínuo e que as “mudanças” tão desejadas não são tão simples como se poderia pensar. Nesse sentido, Dutra e Mello (2009, p. 73) ressaltam que:

Por ser o espaço educacional, e em nosso caso, a formação continuada, um lugar de reflexões sobre a prática pedagógica, sobre a aprendizagem de professores e alunos, bem como de discussões sobre conceitos novos e velhos e sobre maneiras tradicionais e alternativas de ensino, a reflexão sobre o sentido de “mudança”, nesses contextos, merece ser um pouco mais elaborada.

Cada instituição que oferece projetos/cursos de educação continuada adota ações que melhor se aplicam à sua realidade. Uns a oferecem na estrutura de módulos (EDUCONLE, PUC-SP<sup>4</sup>), outros no formato de encontros mensais (PECPISC e PECPLI e desde 2011, o ConCol, atualmente com encontros semanais)<sup>5</sup>. Independentemente do formato adotado, é relevante destacar os desafios e as contribuições de cursos/projetos dessa natureza, entre as quais cito a questão da (des)construção da identidade do professor e a forma como esse processo afeta suas ações<sup>6</sup>.

Considerando os investimentos das instituições que desenvolvem projetos de EC, o número de pesquisas desenvolvidas no Brasil vem aumentando em grande escala. Muitos desses estudos focalizam o professor e o aluno (ARAÚJO, 2004; GIMENEZ e CRISTÓVÃO, 2006); outros, com foco no professor (ARRUDA, 2008; DUTRA e MELLO, 2013; HON, 2009; JORGE, 2005; NEVES, 2008; OLIVEIRA, 2006; REIS, 2007; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; e outros); outros, ainda, dedicados ao formador de professores

4 O programa de formação continuada oferecido pela PUC – SP é intitulado *A Formação Contínua do Professor de Inglês: um Contexto para a Reconstrução da Prática*.

5 O Projeto Continuação Colaborativa é um projeto de extensão oferecido pela FALE/UFMG e que nasceu para atender à demanda dos professores de inglês que haviam terminado o EDUCONLE, desde a sua criação.

6 Esta problematização é apresentada no estudo de Sól (2014) sobre (des)construção identitária de professores e a educação continuada.



(DUTRA e MELLO, 2009; GIL e VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; ROMERO, 1998; SÓL, 2004; e outros trabalhos que estão em desenvolvimento nos projetos mencionados).

Nesse sentido, Dutra e Mello (2009, p. 67) discutem a importância das pesquisas em linguagem, suas revelações e contribuições para a LA, mais especificamente os “caminhos para as ações de educação continuada”. Assim, as autoras afirmam que o foco desses estudos é a linguagem, uma vez que ela é

necessária para a organização de nosso pensamento, é crucial para a compreensão do mundo onde estamos inseridos, fazendo-nos entender quem são os professores com os quais interagimos, como atuam e quais caminhos desejam seguir. Além disso, a língua estrangeira, no nosso caso o inglês, é, em sala de aula, o meio de comunicação entre professores e alunos e, também, seu objeto de estudo (DUTRA e MELLO, 2009, p. 67).

Os estudos mencionados acima ressaltam que a EC tem o potencial tanto para problematizar quanto para demonstrar a dimensão e o impacto que projetos dessa natureza trazem para a educação brasileira, no que tange ao ensino/aprendizado de LE. Com base nas pesquisas em LA e em minha experiência como professora e pesquisadora, é possível perceber que os sujeitos envolvidos em projetos de EC são movidos por força de vontade, desejos, responsabilidade e comprometimento social para com a educação e com o ensino de línguas.

Dessa forma, ressalta-se a importância de se investir em estudos que permitam a escuta das experiências profissionais e pessoais dos professores, ou seja, a des-coberta de si; e que problematizem os processos de (des)construção da identidade do professor.

Conforme afirma Coracini (2003, p. 196), não se pode negar “o caráter intervencionista que caracteriza grande parte do discurso acadêmico de tipo aplicado”. Assim, vale ressaltar que os contextos de EC são o *locus* do discurso da ciência, no qual se instauram relações de poder (entre professores e formadores, entre professores mais e menos experientes, entre professores proficientes na LE e professores menos proficientes etc.); e em que são cobradas do professor as mudanças de postura e a reflexão sobre a prática como solução para os problemas da docência. As marcas desse discurso vão incidindo sobre a constituição identitária do professor, que incorpora o discurso da teoria colocada como a verdade a ser (per)seguida.

#### 4 Reflexões finais

Considerando as reflexões ora apresentadas, é necessário problematizar, também, a demanda ideológica que há no processo de EC, no qual, muitas vezes, são atendidas as demandas de “receitas prontas”, nas quais se privilegiam as habilidades técnicas. Nessa perspectiva, Zanardini (2007, p. 260) chama a atenção para o caráter ideológico da “sociedade do conhecimento”, na qual o que importa é o como se aprende ou o “aprender a aprender”. Tal “sociedade” é interpretada por uma ideologia produzida pelo capitalismo e é uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea. Nessa perspectiva, ressalta-se a importância de se discutir sobre a ideologia da aprendizagem contínua que é vendida pelo “mercado de saber”. Ao discutir

as mudanças na educação contemporânea, Mrech (2005, p. 20) afirma que a EC

introduziu a crença de que é possível o sujeito se transformar sempre, aprender sempre. Mas, diferentemente do hardware do computador que pode ser sempre trocado, as mudanças nos seres humanos esbarram em uma série de impasses. A principal delas é a barreira do corpo. O corpo em sua materialidade. O corpo como real que não pode ser ultrapassado.

O mundo exige o novo de uma maneira constante e radical, mas o corpo tem limites para sua transformação. Embora engenharia genética, estamos ainda em seus primórdios. Os processos de transformação são muito limitados.

O ser humano lida com processos extremamente complexos. Ele opera com a afetividade, valores, desejos, incertezas, dúvidas, questionamentos etc. E é no momento em que o real emerge que o descompasso aparece – ao revelarmos que estamos diante de uma dimensão de difícil captura, de difícil estruturação.

Considerando as reflexões acima e o panorama histórico-ideológico da EC no Brasil, vale destacar que, mesmo com a chancela das políticas públicas de incentivo à EC, ainda há desafios para o professor participar, vivenciar oportunidades de EC. Muitas vezes, ele esbarra em questões burocráticas dentro da própria escola, que o impede de participar de um projeto de EC. Nesse sentido, afirmo que “é possível perceber que os sujeitos envolvidos em projetos de EC são movidos por força de vontade, desejos, responsabilidade e comprometimento social para com a educação e com o ensino de línguas” (SÓL, 2014, p. 57). Concluindo essas reflexões e problematizações, é válido salientar a importância de se discutir a EC e a educação em geral para além dos parâmetros da racionalidade, de modo em que as políticas públicas possam também investir em novas maneiras de se pensar a sociedade, a educação e o sujeito.

## Referências

ARAÚJO, D. R. *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso*. 2004. 177 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ARRUDA, C. *O processo de ressignificação de crenças e de mudança na prática pedagógica de um professor de inglês em educação continuada*. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade enunciativa. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, IEL, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

BANCO MUNDIAL. *Education sector strategy*. Washington: Banco Mundial, 1999.

BANCO MUNDIAL. *Priorités et stratégies pour l'éducation: un étude de la Banque Mondiale*. Washington: Banco Mundial, 1995.

BANCO MUNDIAL. *EDUCATION SECTOR STRATEGY*. WASHINGTON: BANCO MUNDIAL, 1999.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. *Desafios de professores e formador de professores em um projeto de educação continuada*. Trabalho apresentado no I CLAFPL, Florianópolis, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Ministerial n. 1403/2003*. Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, 2003a.

BRASIL. Ministério da Educação. Rede Nacional de Formação Continuada de Professora de Educação Básica: orientações gerais – catálogo 2006. Brasília, DF: MEC, 2006b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog\\_rede\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Proformação: avaliação externa*. Brasília, DF: MEC, 2003b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Portaria n. 81, 2006*. Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do Proformação, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: parâmetros em ação*. Brasília: UNESCO/Fundação Vitor Civita. *Ofício de professor na América Latina*. Brasília, DF, 2002. p. 137-146.

BRASIL. Ministério da Educação. *Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores – toda criança aprendendo*. Brasília, DF: MEC, 2003c.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2013.

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

CHARLOT, B. *Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate*. *Sísifo*

– Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 4, p. 129-136, set./dez. 2007.

CORACINI, M. J. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 193-210.

DERRIDA, J. *Papel-máquina*. Tradução de Evando Nascimento. São Paulo: Edições Liberdade, 2004.

DERRIDA, J. *Posições*. Tradução de Maria Margarida Correia Calvente Barahona. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. [1. ed., 1972].

DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. Pesquisas em linguagem: o que elas revelam sobre um projeto de educação continuada. In: TELLES, J. A. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 67-82.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. *Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO – UNESCO, DACAR, 2000.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-186, jan./abr. 2008.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1999. p. 9-49.

GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. V. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes Editores, 2008.

GIMENEZ, T.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). *Teaching English in context: contextualizando o ensino de Inglês*. Londrina: UEL, 2006.

GIMENEZ, T. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu? In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo, SP: Parábola, 2009, p. 107-112.

HON, F. S. *Deslocamentos identitários de professores no discurso sobre sua prática de avaliação no processo de educação continuada*. 2009. 176 f. Dissertação (Mestrado em

Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

JORGE, M. L. S. *O diálogo colaborativo na formação continuada de professores de inglês*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MRECH, L. M. M. Mas afinal, o que é educar? In: MRECH, L. M. (Org.). *O impacto da psicanálise na educação*. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 13-32.

NEVES, M. S. Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de educação continuada. *Horizontes*, Bragança Paulista, v. 26, n. 2, p. 21-29, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, S. B. *Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente*. 2006. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PREAL. *Formação de formadores*. 2004. Disponível em: <<http://www.preal.org>>. Acesso em: 10 set. 2007.

PROGRAMA de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI). Fundação Capes, 12 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/estados-unidos/certificacao-em-lingua-inglesa>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

REIS, V. S. *O diário de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) sob a perspectiva do processo discursivo*. 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ROMERO, T. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* 1998. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

SÓL, V. dos S. A. *A prática reflexiva de uma formadora de professores e de duas professoras em formação*. 2004. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SÓL, V. dos S. A. *Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção*. 2014. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR, 1998, Paris. *Anais...* Paris: UNESCO, 1998. p. s/p.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.

ZANARDINI, I. M. S. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da pós-modernidade. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 245-270, jan./jun. 2007. Disponível em <[http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2007\\_01/13-lsaura.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/13-lsaura.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

Recebido em 13 de fevereiro de 2016.

Aprovado em 13 de março de 2016.