

# O RENAFORM ENQUANTO LOCUS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA – UM ESTUDO DE CASO

## RENAFORM AS LOCUS OF ENGLISH TEACHER'S FORMATION – A CASE STUDY

**Vitalino Garcia Oliveira\***  
**Neuda Alves do Lago**

---

### RESUMO

Neste artigo, apresentamos os resultados obtidos em pesquisa realizada no curso de formação continuada promovido pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Inglês (RENAFORM), em um dos polos situado em uma cidade de porte médio do sudoeste goiano. O objetivo geral deste estudo foi investigar a percepção dos professores participantes e da professora formadora acerca do RENAFORM, enquanto os específicos foram: 1. Investigar a avaliação que os professores participantes fazem do curso do RENAFORM, das professoras formadoras e de si mesmos (auto-avaliação); 2. Averiguar as condições oferecidas aos professores e formadores para o curso; 3. Verificar as impressões de uma das professoras formadoras sobre o RENAFORM. O referencial teórico se baseia em conceitos fundamentais relacionados à formação do professor, tais como, o do professor como intelectual transformador (GIROUX, 1997), o do professor como sujeito do conhecimento (TARDIF, 2002) e o da crise da identidade do professor (NÓVOA, 1998). A metodologia empregada é o estudo de caso, e o instrumento utilizado na coleta de dados foi um questionário com questões abertas e fechadas. Os resultados apontam para a boa receptividade do curso por parte dos participantes, embora o mesmo traga, em seu bojo, a ausência de uma política pública que amplie e potencialize seu alcance por parte dos professores de língua estrangeira.

**Palavras-chaves:** RENAFORM; professores de língua inglesa; formação de professores.

### ABSTRACT

In this paper, we present the results of a study carried out in the continuing formation course promoted by The National Net of English Teachers Continuing Formation – RENAFORM (Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Inglês), in one of the poles of the program, located in a medium town in the southwest of the state of Goiás – Brazil. Our general objective was to investigate the perception of the participant teachers as well as those of the teacher educator about RENAFORM. The specific aims were: 1. To

---

\* Universidade Federal de Goiás, Jataí (GO), Brasil, [vitalinogarcia@ig.com.br](mailto:vitalinogarcia@ig.com.br); Universidade Federal de Goiás, Jataí (GO), Brasil, [neudalago@hotmail.com](mailto:neudalago@hotmail.com)

understand the assessment made by the participant teachers concerning the course, the teacher educators and themselves (self-assessment); 2. To ascertain the conditions provided for the teachers and teacher educators in the course; 3. To verify the teacher educator's impressions regarding RENAFORM. As the basis for this study, we used concepts related to teacher formation, such as the teacher as transforming intellectual (GIROUX, 1997), the teacher's knowledge (TARDIFF, 2002) and the teacher's identity crisis (NÓVOA, 1998). We used principles of the case study as central methodology. To collect the data, we made use of a questionnaire with close-ended and open-ended questions. The findings point out to a high acceptance of the course by the participants, though it lacks public policies that could magnify and potentialize its reach by foreign language teachers.

Keywords: RENAFORM; English language teachers; teacher education.

## INTRODUÇÃO

O mundo globalizado faz com que os destinos dos diversos povos encontrem-se “cada vez mais interligados e imbricados” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 57). Por mais que nos posicionemos contra o imperialismo americano e sua tentativa de imposição de seus valores sociais e econômicos para as demais nações, não podemos desconsiderar o fato de que a língua inglesa tornou-se a língua franca<sup>1</sup>, ou seja, é a língua internacional utilizada nas mais diversas transações comerciais, além de se configurar como uma ferramenta essencial nos campos acadêmico e profissional em todo o mundo.

Considerando essa dinâmica de escala mundial, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) promoveu em 1996 o I Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE), evento no qual se propôs um plano emergencial para o ensino de línguas no país, partindo-se da premissa de que “todo brasileiro tem direito à plena cidadania, a qual, no mundo globalizado e poliglota de hoje, inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras” (PAIVA 2003, p.57). Nesse mesmo ano foi promulgada a nova *Lei de Diretrizes e Bases* (BRASIL, 1996) que, por meio do art. 26, § 5º, tornou o ensino de LE obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental. Em relação ao ensino médio, o art. 36, inciso III estabelece a inclusão de uma língua estrangeira como disciplina obrigatória a ser escolhida pela comunidade escolar e outra, optativa, de acordo com as possibilidades da instituição.

Entretanto, a garantia em lei do oferecimento de uma língua estrangeira para o ensino fundamental 2 e de até duas línguas estrangeiras para o ensino médio

1. O inglês enquanto língua franca deve ser entendido como “o idioma de contato e comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos em relações de comércio internacional e outras interações [...], língua franca, mas não neutra, desnudada de suas cargas política, ideológica e cultural”. (SIQUEIRA, 2010, p. 25).

não garante a qualidade do ensino/aprendizagem das mesmas. Em outras palavras: o ensino de línguas estrangeiras em contexto público no Brasil ainda é sofrível, conforme se pode perceber pelo excerto a seguir:

[...]embora o inglês seja a língua mais ensinada, não é necessariamente a mais aprendida. O ensino do inglês nas escolas deste país [Brasil] enfrenta uma série de dilemas: as escolas têm, de um lado, professores que não se sentem competentes para ensinar as línguas para a comunicação e, de outro, uma mínima infra-estrutura para a aprendizagem de línguas estrangeiras (turmas superlotadas e pouquíssimos recursos didáticos)" (FARIAS *et al.*, 2008 *apud* GIL, 2009, p. 3).

Além dos fatores acima elencados, poderíamos citar ainda: carga horária insignificante, desprestígio da língua inglesa em relação às demais disciplinas, desinteresse dos alunos, que muitas vezes não conseguem vislumbrar a importância de aprender uma língua estrangeira, ou não veem sentido no que lhes é ensinado, dentre outros.

Nesse artigo vamos tratar, especificamente, do problema da formação do professor de língua inglesa, analisando o RENAFORM (Programa de Formação Continuada de Professores/as de Inglês) como espaço efetivo (ou não) de formação desses profissionais. O curso do qual tratamos neste artigo foi incorporado à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, programa do governo federal criado em 2003, cujo objetivo é contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos em todo o país. Fruto da parceria entre a Secretaria de Educação Básica do MEC e a Universidade Federal de Goiás, este foi ministrado no ano de 2013 para professores efetivos de língua inglesa das redes municipal e estadual de Goiás, em dez polos distribuídos em todo o estado. Especificamente, a pesquisa que deu origem a este trabalho foi feita em um desses diversos polos, situado em uma cidade de porte médio do sudoeste goiano, no segundo semestre de 2013.

Este artigo está organizado em quatro partes. Na primeira seção, apresentamos o referencial teórico, no qual discorremos sobre os conceitos inerentes ao campo da formação do professor e, mais especificamente, aos cursos de formação continuada do professor de língua inglesa, contexto em que se insere este trabalho. Na segunda parte, trazemos a metodologia escolhida para a realização do estudo, detalhando sua natureza, o contexto investigado, os participantes e os instrumentos empregados na coleta de dados. Na terceira, analisamos e discutimos os resultados obtidos. Finalmente, trazemos, na quarta seção, as considerações finais acerca deste estudo.

## 1. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, discutiremos sobre as características que fazem do professor um profissional de excelência, capaz de preparar seus alunos para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, indo além, portanto, da mera preparação para os interesses capitalistas da sociedade contemporânea. Sendo assim, abordaremos os conceitos do professor como intelectual transformador (GIROUX, 1997), do professor como sujeito do conhecimento (TARDIF, 2002) e da crise da identidade do professor (NÓVOA, 1998). Em seguida, apresentaremos alguns estudos sobre formação continuada de professores, contexto em que este trabalho se insere, e, depois, procederemos à revisão de literatura de um artigo específico sobre o RENAFORM, para termos uma visão mais acurada desse curso. A justificativa para a escolha desses referenciais ancora-se no fato de acreditarmos que os cursos de formação continuada de professores não podem desconsiderar tais questões.

Giroux (1997) argumenta que é necessário, em primeiro lugar, conceber os professores como intelectuais transformadores e aponta as seguintes razões para justificar a utilidade dessa categoria: (1) ela oferece uma base teórica para encarar a atividade docente enquanto trabalho intelectual, em oposição à racionalidade técnica reinante; (2) oferece as bases necessárias para que os professores atuem como intelectuais; (3) elucida a estreita relação entre o papel dos professores e a veiculação de interesses político-econômico-sociais vigentes, por meio de suas práticas pedagógicas.

Esse autor argumenta ainda que, atuando como intelectuais, os professores serão capazes de “assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando.” (GIROUX, 1997, p. 161). Acreditamos que questões dessa natureza, que estimulam a reflexão e o fazer docente também não podem ser negligenciadas nos cursos de formação de professores.

Seguindo uma linha de raciocínio próxima à apresentada acima, Tardif (2002, p. 243) chama a atenção para o fato de que “os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes for concedido o *status* de verdadeiro ator, e não o de simples técnicos de reformas educacionais”. O autor continua sua argumentação explicando que, historicamente, os professores “foram associados a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação” (TARDIF, 2002, p. 243). Esses mesmos professores, que seriam considerados um corpo estatal no século XX, “tiveram que se submeter e se colocar a serviço das missões que lhes eram confiadas pela autoridade pública e estatal” (TARDIF, 2002,

p. 243). De uma forma ou de outra, ou seja, como corpo eclesial ou estatal, os professores sempre tiveram uma relação hierarquizada com organizações maiores e mais fortes, que os impediam de agir com autonomia. Tal relação, historicamente hierarquizada, unilateral, antidemocrática pode ter conduzido o professorado a uma verdadeira crise de identidade, conceito tratado a seguir.

Analisando o contexto real no qual o professor se insere, Nóvoa (1998), por sua vez, observa duas grandes tendências ao tratar da crise de identidade dos professores:

A primeira, externa à profissão docente, tem procurado multiplicar as instâncias de controle dos professores, por via de uma racionalização do ensino ou de práticas administrativas de avaliação, sublinhando as dimensões técnicas do trabalho docente. A segunda, interna à profissão docente, tem procurado reencontrar novos sentidos profissionais, reconstruindo identidades a partir de dinâmicas de desenvolvimento pessoal e de valorização profissional, sublinhando as dimensões reflexivas do trabalho docente. (NÓVOA, 1998, p. 26)

Como se pode observar pelo excerto acima, existe uma grande tensão entre as exigências da educação contemporânea, voltada para as competências necessárias à sobrevivência do indivíduo no mundo capitalista, e as angústias do profissional autônomo e crítico, ciente do seu papel social, em relação ao seu trabalho e à sua identidade de professor.

Nesse sentido, o autor em questão argumenta que a racionalização do ensino tem por objetivo o controle prévio de todo e qualquer fator aleatório e imprevisível relacionado ao fazer docente. Em tal contexto, os professores perdem a sua autonomia e passam a ser vistos simplesmente como técnicos ou aplicadores de conteúdos.

A segunda vertente analisada por Nóvoa (1998) busca saídas aos problemas citados por meio da "afirmação da autonomia" dos professores e das "bases intelectuais do trabalho pedagógico". Este argumenta ainda que

[a] forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser... (NÓVOA, 1998, p. 28)

É interessante observar que questões relativas à identidade do professor, com seus anseios, medos e expectativas vêm sendo bastante abordadas ultimamente, o que achamos positivo, na medida em que traz à tona problemas antes negligenciados. Conforme já assinalado por Allwright (2003), as pesquisas com professores deveriam buscar compreender a qualidade de vida do profissional, com preocupação pessoal sincera, em vez de focar apenas na eficiência do processo

de ensino. Para o autor, várias dessas pesquisas falham na busca pelo isolamento e solução dos problemas, restringindo o ensino e a aprendizagem a uma relação de causa e efeito, em detrimento do contexto social que os circunda.

No que tange ao processo de formação continuada, Bohn (2001) enfatiza a necessidade de que aquele que ensina esteja em processo permanente de aprendizagem, a fim de desenvolver empatia com seus alunos e escapar do perigo de se tornar dominador e prescritivo, sem real percepção do que significa aprender. Como professores na área de ensino de línguas e literaturas estrangeiras, defendemos, em sintonia com o autor, a relevância inegável das situações de interação de professores, visando à aprendizagem contínua, em que os profissionais da educação trocam experiências e aprendem, com formadores, com colegas professores e com seus alunos.

Muito há que ser feito, ainda, no que tange à formação continuada de professores no Brasil. Na visão de Celani (2003, p. 21), "o docente de escola pública, particularmente, fica marginalizado, em vista da pouca ênfase dada pelas autoridades educacionais a questões de educação contínua em serviço." Embora a autora tenha compartilhado sua preocupação há mais de uma década atrás, percebemos que o cenário pouco mudou.

Como professores, podemos constatar a necessidade, pouco atendida, de envolvimento do professor de inglês de ensino médio e fundamental em um projeto que seja um espaço para constante reflexão, questionamento e renovação da prática docente.

Sobre isso, Fernandes e Borges (2010) argumentam que, por serem uma coletividade, os professores se reconhecem e se identificam uns com os outros enquanto professores/ educadores que são; entretanto, por haver normalmente apenas um professor de língua inglesa em cada escola, isso acaba por gerar nesse profissional o 'apagamento de sua identidade' enquanto professor de inglês, o que propicia práticas discursivas de rejeição e exclusão por parte da comunidade escolar. Dessa forma, para esse professor, solitário e desprestigiado em sua escola, torna-se muito difícil a tarefa de se posicionar criticamente em relação à própria prática.

O estudo de Oliveira (2008), acerca da formação continuada na Rede Municipal de Betim, ressalta que há vários fatores que impedem a realização do trabalho, tais quais: falta de políticas públicas, legislação vigente ultrapassada e falta de formação linguística e pedagógica do corpo docente da rede pública municipal.

Entretanto, a notoriedade da língua inglesa no cenário mundial, cada vez mais crescente devido às ondas da globalização, tem levado o governo federal a iniciar o desenvolvimento de políticas públicas que fomentem o aprimoramento

linguístico e pedagógico dos professores de inglês da rede pública de ensino, como é o caso da “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores/as de Inglês como Língua Estrangeira /Adicional em Goiás”, enfoque deste trabalho.

Segundo Oliveira e Pessoa (2013), o referido projeto foi incorporado à *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores*, programa do governo federal criado em 2003, cujo objetivo é contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos em todo o país. Fruto da parceria entre a Secretaria de Educação Básica do MEC e a Universidade Federal de Goiás, e contando com a colaboração de professores do IFG, IF- Goiás e da UEG, bem como das Secretarias Estadual e algumas Municipais (onde eram realizados os encontros), o mesmo foi ministrado no ano de 2013 para professores efetivos de língua inglesa das redes municipal e estadual de Goiás. O projeto contou com duas coordenadoras e 19 participantes das referidas instituições. Os polos de ensino totalizavam dez, distribuídos nas seguintes cidades: Anápolis, Aparecida de Goiânia, Campos Belos, Catalão, Cidade de Goiás, Goiânia, Inhumas, Jataí, Pires do Rio e Trindade. Os processos formativos eram predominantemente presenciais, organizados em 4 módulos de 30 horas, e os encontros ocorriam às sextas-feiras, com quatro horas de duração cada. O curso buscou integrar o eixo linguístico-discursivo ao eixo pedagógico, sem esquecer-se da vinculação teoria/prática, sob o viés da pedagogia crítica freireana. Dito de outra forma, o curso buscou trabalhar as competências linguístico-comunicativa, teórica e aplicada dos professores participantes.

Terminada essa revisão de literatura e verificada a importância dos conceitos tratados para a formação do professor, passemos agora à descrição da metodologia empregada neste trabalho.

## 2. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada com o propósito de investigar as concepções de um grupo de dez professores de escolas públicas em relação ao curso de formação continuada que frequentavam, como alunos, e de uma professora formadora<sup>2</sup>. Para isso, foi preciso acessar elementos abstratos na mente dos participantes, o que só pode se realizar, conforme aponta Lago (2007), de duas formas: a) pelo que o participante afirma; b) pelo que observamos, a partir do comportamento dos mesmos. Fizemos a opção, então, pela alternativa *a*, ou seja, nossa investigação se baseia no que os participantes afirmam.

---

2. Os autores deste trabalho faziam parte da equipe organizadora do referido curso.

Levando ainda em consideração que, em uma pesquisa, as duas formas tradicionalmente distintas de coletar e analisar os dados são os métodos quantitativo e qualitativo, os quais podem ser usados isoladamente ou em conjunto, optamos por fazer uso de ambos, tendo em vista as nossas expectativas em relação à pesquisa. Assim deliberando, tomamos o estudo de caso como modalidade específica desta pesquisa. Fizemo-lo com a intenção de investigar as concepções “daqueles que estão vivendo o caso” (STAKE, 2000, p. 437) com o propósito de compreender sua experiência específica, ao invés de elaborar leis universais que englobassem outros contextos de pesquisa.

Nesta seção, a fim de deixar claro para o leitor quem são as pessoas vivendo os casos aqui abordados, oferecemos informações a respeito dos participantes envolvidos nesta pesquisa, assim como alguns detalhes relativos ao contexto em que foi realizada. Para garantir a privacidade dos participantes, utilizamos codinomes, por eles mesmos escolhidos.

O RENAFORM foi ministrado no ano de 2013 para professores efetivos de língua inglesa das redes municipal e estadual de Goiás, em dez polos distribuídos em todo o estado. Especificamente, esta pesquisa foi feita em um desses diversos polos, situado em uma cidade de porte médio do Sudoeste Goiano, no segundo semestre de 2013. As aulas do RENAFORM foram ministradas no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da cidade polo, um lugar confortável e aprazível, que contém três salas de reuniões, equipadas com computadores, *datashow* e acesso à internet. Ao todo foram quatro módulos presenciais (dois no primeiro e dois no segundo semestre de 2013), em aulas ministradas às sextas feiras, com duração de 4h, totalizando 120h anuais. Cada módulo foi constituído de 8 aulas, visando sempre o ensino/ aprendizagem como prática social. De acordo com as professoras que ministraram o curso, Lago e Cintra (2013, p. 3/4),

[o] enfoque principal foi o aprimoramento linguístico dos professores participantes, sendo as questões pedagógicas consequências óbvias desse aperfeiçoamento, além do que os participantes obtiveram por aprendizagem de observação da pedagogia das professoras formadoras.

A turma em questão iniciou-se com 14 alunos, mas quatro deles desistiram logo no começo do curso<sup>3</sup>. Portanto, foram dez os participantes desta pesquisa,

---

3. As razões apontadas para as desistências dos alunos-professores, nos diversos polos, segundo Oliveira e Pessoa (2013, p. 9) foram: “1) cansaço: não houve redução da carga horária para frequentar o curso; 2) dificuldades com a língua: mesmo havendo flexibilidade de adequar as atividades ao nível as/dos professores, (...) algumas/uns preferiram desistir; 3) distância: despesas altas para arcarem sozinhas/os (algumas/uns se deslocavam para os polos de cidade vizinhas e não tinham subsídio algum para a viagem.”



sendo 8 do sexo feminino e 2 do sexo masculino. De acordo com as informações presentes na seção 1 do questionário 1 (Q.1), (*Identificação do aluno*), entre os homens as idades eram 46 e 24 anos, sendo um deles formado em Letras Português e Inglês com especialização em Inglês e Espanhol; e o outro, graduado em Relações Internacionais e cursando o primeiro ano de Pedagogia. Entre as mulheres, as idades variavam entre 28 e 51 anos. Todas são formadas em Letras, sendo que quatro delas possuem licenciatura dupla (Letras Português e Inglês), três são graduadas em Letras Português e outras duas graduadas em Letras Inglês. Destas, apenas duas não possuem especialização *Latu-sensu*. As outras 6 participantes fizeram cursos de especialização, tais como: Psicopedagogia, Orientação Educacional, Inglês e Espanhol e Língua Inglesa. Tais informações permitem-nos perceber o perfil ao mesmo tempo homogêneo e heterogêneo do grupo (heterogêneo no que se refere à idade e nível de aprendizagem de língua de cada um(a), homogêneo no que se refere à formação inicial).

Todos os participantes pertencem à rede pública de ensino (estadual e/ou municipal), já que esse era o pré-requisito básico para participação no curso. O tempo de prática pedagógica dos participantes variava entre 3 e 30 anos, o que configurava o grupo, nesse quesito, como muito heterogêneo. No que concerne ao domínio de língua inglesa, o grupo também era muito distinto, variando do nível elementar ao pós-intermediário.

Como se pode perceber, no que tange à formação e ao local de atuação, trata-se de um grupo com muitas características comuns, e isso tem uma explicação: de acordo com Oliveira e Pessoa (2013, p. 9), os pré-requisitos para admissão ao curso eram os seguintes: 1) *ser profissional efetiva/o da rede pública de educação básica* e 2) *ser formado/a em Letras* (grifos no original.) Em razão de a procura por parte dos professores efetivos, graduados em Letras, ter sido pequena (175 se inscreveram, enquanto a expectativa era formar 475 professores/as), em alguns polos, professores/as efetivos/as e graduados/as em outras áreas foram admitidos/as, como é o caso do professor T. Houve a procura por parte de professores/as contratados/as interessados/as no curso, mas, em função das exigências acima, não puderam se inscrever. Sobre esse assunto, as autoras em questão afirmam:

Hoje, pensamos que os critérios deveriam ser reformulados para: *atuar na rede pública da educação básica e ser graduado/a em Letras*, já que as professoras/es não efetivas/os, mas que estão em sala de aula, provavelmente serão as /os que realizarão os concursos futuros e se beneficiariam com essa oportunidade de formação. (OLIVEIRA E PESSOA, 2013, p. 9) (grifos no original).

Se atentarmos para o fato de que havia, para cada polo, conforme Oliveira e Pessoa (2013), 25 vagas, e que a média de alunos inscritos por polo foi de 17,2, então

a proibição de os professores contratados participarem do curso constitui em enorme desrespeito a uma classe já tão desprestigiada, formada pelos professores contratados, além do desperdício das verbas públicas, tão comum em programas de formação de professor ofertados pelo governo via MEC/ Secretaria de Educação básica.

A professora formadora participante deste estudo tem licenciatura em Letras Português e Inglês, Mestrado e Doutorado em Letras. Atua no ensino público, na esfera federal, há 17 anos. É professora de literaturas de língua inglesa, e coordena projetos de formação continuada para professores de língua inglesa há 14 anos.

O objetivo geral deste estudo foi investigar a percepção dos professores participantes e da professora formadora acerca do RENAFORM, enquanto os específicos foram: 1. Investigar a avaliação que os professores participantes fazem do curso do RENAFORM, das professoras formadoras e de si mesmos (auto-avaliação); 2. Averiguar as condições oferecidas aos professores e formadores para o curso; 3. Verificar as impressões de uma das professoras formadoras sobre o RENAFORM. Para a coleta de dados, foram utilizados um questionário com questões abertas e fechadas, respondido pelos professores participantes, e um questionário aberto, respondido por uma das professoras formadoras. A opção pelo uso de questionário se deu basicamente por três razões: (1) pela praticidade deste instrumento, já que este não demanda muito tempo para a coleta dos dados; (2) não implica em custos significativos (JOHNSON, 1992) e (3) constitui-se em importante fonte de aquisição de dados (ERICKSON, 1984).

A primeira seção do questionário 1 (Q.1) respondido pelos professores participantes continha questões fechadas e foi dividida em cinco partes. Na primeira delas, foi pedido que cada participante se identificasse com nome completo, pseudônimo com o qual gostaria de ser identificado(a), idade, sexo e formação (graduação e especialização). A segunda parte era composta por seis itens referentes ao curso em si e trazia perguntas do tipo: 'O programa do curso foi cumprido?', 'Os recursos audiovisuais, caso tenham sido utilizados, foram satisfatório quanto à quantidade e à qualidade?', 'As datas propostas foram adequadas?' O curso correspondeu ao esperado?' A terceira parte dizia respeito ao papel da professora e sua performance durante o curso, e trazia as seguintes questões, dentre outras: 'A professora abordou adequadamente os assuntos do programa?' 'A professora considerou as solicitações dos alunos?'. A quarta parte, por sua vez, dizia respeito ao espaço físico e à organização do curso, sendo composta por apenas dois itens: 'As instalações foram adequadas.' e 'A carga horária foi satisfatória.' Finalmente, na quinta e última seção, os alunos faziam sua autoavaliação, analisando assertivas como as que seguem: 'Sinto-me seguro quanto à apreensão do conteúdo' e 'Cumpri

os compromissos de trabalho'. Em cada item desse questionário os alunos deveriam marcar como resposta 'Sim', 'Razoavelmente' ou 'Não'.

A segunda parte (Q2), por sua vez, era composta por questões abertas, a saber: 'Você já participou de outros cursos de formação para professores de LI? O que achou deles?' 'O RENAFORM apresenta algum(ns) diferencia(l)(is) em relação aos outros cursos de formação de professor de LI dos quais você participou? Qual(is)?' 'Do que mais gostou no RENAFORM?' 'Do que menos gostou no RENAFORM?' 'Você teve algum tipo de incentivo para participar do curso?' 'Você enfrentou algum tipo de problema para fazer o curso?'

Já o questionário aberto (Q.3) respondido por uma das professoras formadoras era composto por apenas uma pergunta, a saber: 'Em sua opinião, quais foram os pontos positivos e negativos na experiência do RENAFORM, no seu polo?'

Segundo Mattar (1994), as perguntas abertas apresentam vantagens e desvantagens. Algumas das principais vantagens desse tipo de pergunta é o fato de elas: 1) Estimulem a cooperação; 2) Permitirem avaliar melhor as atitudes para análise das questões estruturadas; 3) Cobrirem pontos além das questões fechadas; 4) Terem menor poder de influência nos respondentes do que as perguntas com alternativas previamente estabelecidas. Já as desvantagens desse tipo de pergunta são as seguintes: 1) Dão margem à parcialidade do entrevistador na compilação das respostas, já que não há um padrão claro de respostas possíveis; 2) Há grande dificuldade para codificação e possibilidade de interpretação subjetiva de cada decodificador; 3) Os participantes normalmente têm "preguiça" de escrever; e 4) Por serem menos objetivas, o respondente pode divagar ou até mesmo fugir do assunto, dentre outras.

Tendo discorrido sobre a metodologia, passemos então a próxima seção: análise dos dados. Ao procedermos à análise dos dados, adotamos os pressupostos da pesquisa qualitativa e quantitativa. Primeiramente, realizamos uma leitura geral dos dados, com vistas a encontrar categorias. Em seguida, procedemos a uma leitura detalhada, anotando nossas impressões, com o objetivo de questionar as categorias anteriormente averiguadas e buscar conexões entre as partes. A partir daí, foi possível detectar temas distintos que se configuraram em três categorias de análise, sobre as quais trataremos a seguir.

### 3. ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados permitiu o estabelecimento de três categorias de análise, a saber: 1. A avaliação que os professores participantes fazem do curso

do RENAFORM, das professoras formadoras e de si mesmos (auto-avaliação); 2. As condições oferecidas aos professores e formadores para o curso; 3. As impressões de uma das professoras formadoras sobre o RENAFORM.

Em relação ao objetivo específico 1 (Investigar a avaliação que os professores participantes fazem do curso do RENAFORM, das professoras formadoras e de si mesmos (auto-avaliação), temos:

(1.1) Percepções sobre o curso:

100% dos participantes responderam ‘sim’ aos seguintes itens: 2.1) *O programa do curso foi cumprido integralmente* e 2.2) *Os recursos audiovisuais, caso tenham sido utilizados, foram satisfatórios quanto à quantidade e à qualidade*. Já os itens 2.3) *As datas propostas foram adequadas?*, 2.5) *O curso correspondeu ao esperado?* e 2.6) *Os objetivos do curso foram alcançados? obtiveram a concordância de 90% dos mesmos*. Finalmente, o quesito 2.4) *A duração do curso foi adequada?* Obteve 80% de concordância. Os demais (20%) assinalaram o item ‘razoavelmente’.

Dos seis quesitos presentes nesse item, quatro obtiveram 100% de concordância. Os demais assinalaram o item ‘razoavelmente’. O cruzamento desses dados revela, então, grande aceitação do curso por parte dos participantes. Assim, foi possível inferir que:

(1.1.1) os cursos de formação em geral foram considerados pelos participantes como muito importantes para o aprimoramento didático-pedagógico dos professores, conforme podemos observar a seguir: [a] “Os cursos de formação continuada são **fundamentais** para o aprimoramento da parte pedagógica” (T, Q.2); [b] “Eles oferecem meios para que eu possa **melhorar minha didática em sala de aula**” (Sublime Q.2);

[c] [cursos de formação continuada são extremamente **relevantes** tanto em nível curricular quanto didático. Não é só o professor que **enriquece**, os alunos também. Compartilhamos práticas, dividimos anseios, aprendemos mais em cada encontro. O professor que faz cursos de formação só tem a ganhar (Lalá, Q.2).

[d]Acho de extrema importância, principalmente para os professores de Inglês, pois com os cursos de formação **temos a oportunidade de falar mais em inglês**, de enriquecer o nosso vocabulário, de fazer com que continuemos aprendendo sempre” (Val, Q.2).

Como se pode perceber pelos termos destacados nos excertos acima, os participantes em questão reconhecem unanimemente a importância que os cursos de formação continuada desempenham em sua vida profissional. Importante observar

que Lalá (excerto c) exemplifica de forma explícita como a formação continuada interfere positivamente em sua prática, na medida em que a riqueza das experiências e das práticas ali vivenciadas é, mais tarde, compartilhada como os alunos.

(1.1.2) Os cursos de formação em geral foram considerados pelos participantes como muito importantes como fonte de aprendizagem para o professor: [e] “Desenvolvemos e descobrimos **outras maneiras de trabalhar**” (Morgana, Q.2); [f] “É sempre importante a gente se atualizar porque a língua é dinâmica e **sempre temos algo de bom para aprender**” (Fefê, Q.2);

[g] “Aprendi muito, pratiquei o inglês mais tempo do que o normal (em sala). E este aprendizado **refletiu na sala de aula e irá refletir na aprendizagem dos alunos**” (May, Q.2).

Os excertos acima expressam as diferentes formas com que cada participante percebe a importância dos cursos de formação continuada para sua aprendizagem, enquanto professora. Dessa forma, Morgana (excerto e), por exemplo, destaca o caráter prático que a aprendizagem assume em tais cursos, na medida em que novas abordagens ou ‘maneiras de trabalhar’ são assimiladas; Fefê (excerto f) reconhece o caráter benéfico da aprendizagem e, finalmente, May (excerto g) destaca que a aprendizagem ali ocorrida tem influência direta em sua prática pedagógica, na medida em que ‘[se] reflete na aprendizagem dos alunos’.

Alvarado, Freitas & Freitas (2010, p.379) também encontraram, em sua pesquisa<sup>4</sup>, professores-participantes que testemunharam a preferência por assuntos relacionados à didática da sala de aula, buscando “*aquilo que não tiveram em sua formação para professores*” (grifo no original). Nesse sentido, a formação continuada era encarada como a oportunidade de preencher as lacunas de sua formação profissional precária. Assim, para eles, as ações ali desenvolvidas contribuiriam para “[...] *fundamentar, analisar e aprimorar a prática pedagógica, além de acrescentar conhecimentos e propiciar o repensar da prática pedagógica, da convivência e da postura diante do outro e da vida* (ALVARADO, FREITAS & FREITAS, 2010, p.379 – grifo no original).

(1.1.3) Em relação ao diferencial do RENAFORM em comparação com outros cursos de formação continuada, os referidos participantes destacaram, respectivamente, o dinamismo, a interação professor aluno e a interação aluno-aluno: [h] “fizemos várias **dinâmicas**, que nos fizeram fixar melhor o conteúdo (Carvalho, Q.2); [i] “as professoras são muito **dinâmicas**” (Sublime, Q.2); [j] “O que mais gostei no

---

4. Dentre as várias pesquisas referidas pelos autores em questão, aquela em que eles mais se ativeram surgiu de um projeto de formação continuada desenvolvido com 743 professores de 23 municípios do triângulo mineiro, no período compreendido entre 2003 e 2008.

RENAFORM foi da interação com os professores e colegas e da aplicação do que vimos no curso, na sala de aula” (T, Q. 2); [k] “O que mais gostei no RENAFORM foi da experiência de troca que os professores formadores nos proporcionaram” (Val, Q.2); [k] “O que mais gostei no RENAFORM foi da interação dos professores e colegas, do conteúdo trabalhado (Morgana, Q.2).

Gostaríamos de chamar a atenção para os excertos acima, relacionados à interação entre os participantes do curso. A experiência nos mostra que o professor de Língua Inglesa, via de regra, é carente de oportunidades de encontrar com seus pares em contextos (reais) de formação continuada e de discutir sobre o ensino/aprendizagem da disciplina que ministram. Quando isso acontece, então, é possível perceber grande alegria e motivação por parte dos mesmos, o que faz com que cada momento seja intensamente aproveitado e compartilhado. Nesse sentido, concordamos com Micolli (2007, p. 67), para quem “o compartilhar de experiências de professores em condição de ensino que deixam a desejar pode ser uma maneira de manter a motivação e de incentivar outros professores em situações semelhantes”.

As percepções dos professores acima, aliás, bastante positivas, contrastam com o observado por Ialago e Duran (2008) em pesquisa com professores de uma rede de idiomas em São Paulo. Os resultados mostraram que a percepção dos participantes em relação aos cursos de formação continuada de que participaram centrava-se no aspecto técnico, instrumental:

Um aspecto importante [...] é que a formação de professores de línguas prioriza discussões sobre o que fazer em sala de aula, não havendo muito espaço para a discussão sobre o porquê se trabalha de uma determinada maneira e não de outra, ou por que se ensina uma língua estrangeira moderna e não outra (IALAGO & DURAN, 2008, p. 67).

Ao contrário do exposto no excerto acima, o RENAFORM constituiu-se em um espaço aberto de crítica e reflexão docente, no qual teoria e prática eram a todo tempo confrontadas, conforme depoimento da professora formadora:

Tendo o aprimoramento linguístico como pano de fundo, nossos encontros sempre se pautaram por um posicionamento crítico. Incentivamos nos professores participantes o hábito de questionar o *status quo*. E eles realmente pareceram desenvolver o hábito, talvez por um desejo imanente já trazido no bojo de uma prática solitária, sem muita interação com os pares do ensino de língua. Questionavam tudo: as políticas públicas, as grades curriculares, os conteúdos dos livros didáticos, sua própria prática, suas próprias escolhas diárias. E foi interessante perceber que essas reflexões não se constituíram num muro de lamentações, mas numa reflexão que foi se tornando cada vez mais amadurecida. (Professora formadora, Maria, Q.3.)

(1.2) Percepção sobre o papel das professoras:

Os itens do questionário 1 (Q. 1) 3.1) *Demonstraram completo domínio do conteúdo da disciplina* e 3.7) *Consideraram as solicitações dos alunos* obtiveram um percentual de 90% de concordância máxima, ou seja, apenas uma participante (Lucinha) entendeu que as professoras demonstraram um domínio razoável do conteúdo e concordou em parte com a assertiva de que elas consideraram as solicitações dos alunos. Os demais itens obtiveram um percentual de 100% de concordância máxima, a saber: 3.2) *Abordaram adequadamente os assuntos do programa*; 3.3) *Criaram clima favorável à participação dos alunos*; 3.4) *Foram objetivas em suas explicações*; 3.5) *Empregaram técnicas didáticas favoráveis à fixação da matéria*; 3.6) *Esclareceram as dúvidas dos alunos*; 3.8) *Cumpriram os horários estabelecidos*; e 3.9) *Compareceram nos dias programados*.

Dentre os quesitos acima, chama-nos a atenção o de número 3.3, que se refere à atmosfera agradável em sala de aula. Se considerarmos que o curso ocorria sempre às sextas-feiras à tarde, após uma semana inteira de intenso trabalho intenso para todos os participantes, fica claro para nós a importância que o curso prendesse a atenção e o interesse dos participantes, o que realmente aconteceu. Sobre a justificativa de o curso ser às sextas-feiras, vejamos o que afirma uma das professoras formadoras:

O dia mais fácil para a realização dos módulos foi a sexta-feira à tarde. Negociado com os professores, foi o consenso encontrado, pelo fato de que causaria menos danos a menos professores. Porém, era um dia em que todos já estavam cansados da lida semanal, tanto os participantes quanto as formadoras. Nenhum professor reclamou nos módulos, e sua participação foi sempre entusiasta e altamente motivada, mas pessoalmente considero-os heróis por terem tamanha vivacidade no fim de uma semana de luta. (Professora formadora, Maria, Q.3.)

(1.3) Percepção de si (autoavaliação):

O item do questionário 1 (Q.1) 5.1) *Sinto-me seguro em relação à apreensão do conteúdo* obteve 70% de concordância máxima com a assertiva. Outros 3 participantes responderam 'razoavelmente', demonstrando concordância parcial com a sentença. O item 5.2) *Cumprir os compromissos de trabalho*, por sua vez, obteve 90% de concordância máxima, sendo que apenas um participante respondeu concordar parcialmente com o mesmo. Os itens 5.3) *Participei da aula* e 5.4) *Integrei-me com meus colegas* obtiveram 100% de concordância máxima.

Segundo Lago (2011), os fatores afetivos apresentam grande influência no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Entendemos por fatores afetivos a ansiedade, a autoestima, a extroversão/introversão, e a motivação, dentre outros, todos eles capazes de interferir (positiva ou negativamente) na aprendizagem de

uma língua estrangeira. Os resultados acima apontam para uma turma altamente motivada e com autoestima elevada, o que são fatores altamente positivos, pelas razões já mencionadas.

Passemos agora à discussão do nosso segundo objetivo específico –*Averiguar as condições oferecidas aos professores e formadores para o curso.*

(2.1) Dificuldades de divulgação do curso entre as escolas e da liberação de alguns professores para participarem do curso.

Dificuldades de comunicação entre a equipe organizadora do RENAFORM e as secretarias municipal e estadual da educação foram apontadas pela professora formadora. Muitos professores da cidade alegaram não estar fazendo o curso porque não ficaram sabendo em tempo de se inscreverem, o que revela falha na divulgação do referido curso junto às escolas estaduais e municipais. Mas não é só isso: outros professores mostraram-se interessados em fazer o curso, mas não tiveram o devido apoio de suas escolas, conforme podemos observar a seguir:

Muitos professores nos procuraram ao longo do ano, dizendo que gostariam muito de estar participando, mas alguns nem ficaram sabendo em tempo, e outros não foram liberados por suas escolas. Gostaríamos de ter uma participação mais maciça de professores da nossa rede pública, embora um número de 10 participantes, do começo ao fim do curso, seja um dos mais altos de todos os grupos que compuseram o RENAFORM no estado. Reconheço que falhamos um pouco na divulgação. (Professora formadora, Maria; Q.3.)

(2.2) Percepções sobre problemas de ordem prática.

A formação continuada, ao mesmo tempo em que se configura como algo de fundamental importância para o aprimoramento profissional dos professores, acaba se tornando uma obrigação a mais dentre as tantas outras que eles já possuem. Algumas das situações que relataremos a partir de agora parecem ficção, mas, infelizmente, são reais, e bastante vivenciadas no cotidiano de professores da rede pública.

O que dizer, por exemplo, de uma professora de uma cidade circunvizinha, que teve parte do salário cortado todos os meses em que participou do curso, porque precisava se ausentar da escola durante o intervalo para poder chegar à cidade polo em tempo de assistir às aulas? E quanto às outras duas que tiveram que pagar substituto porque a escola não modificou o horário para que elas tivessem tempo de frequentar o curso? E quanto à outra professora que viajava quatrocentos quilômetros em seu carro para participar do curso, sem qualquer auxílio financeiro? Sobre isso, vejamos o que a professora formadora afirma:



Vários professores reclamaram que os gestores das suas escolas não incentivaram a participação no curso, no sentido de não facilitar o reajuste de aulas, e exigir a presença de alguns professores em eventos às sextas-feiras à tarde, como, por exemplo, na preparação de festas. Outros tiveram os gestores agindo realmente contra a sua participação, como é o caso de uma professora que teve seu salário cortado em 30%, durante todo o ano, pelo fato de que tinha que viajar já na sexta de manhã, da sua cidade para nossa cidade, onde os módulos estavam sendo ministrados. Isso realmente foi um problema para as pessoas de outras cidades que se deslocavam para o curso porque, além de não ter nenhuma ajuda de custo para os gastos da viagem, alguns ainda tiveram que sofrer cortes no salário. Vários professores tiveram que pagar pessoas para substituí-los nas sextas, porque os gestores não fizeram os ajustes no horário. Compreendo isso como uma posição lastimável já que, na minha compreensão, os professores poderiam obter algum incentivo financeiro para realizar o curso, em vez de ter que pagar, de forma indireta, para poder participar dele. (Professora formadora, Maria; Q.3.)

### (2.3) Dificuldades de alguns dos professores com a língua inglesa.

A homogeneidade do grupo constatada no perfil dos participantes no tocante à formação (graduação em Letras) e ao fato de que todos deveriam pertencer ao quadro efetivo da rede estadual não se aplica aos diferentes níveis de domínio da língua apresentados, conforme depoimento de uma das professoras formadoras:

A grande heterogeneidade do grupo se constituiu num desafio a ser enfrentado semanalmente. Tínhamos participantes com nível intermediário e outros com nível elementar, o que nos forçou a procurar um equilíbrio nas atividades. Nenhum dos dois grupos foi completamente contemplado, obviamente. Não percebi ressentimento da turma por isso, mas é certo que se pudéssemos dividir o grupo, em níveis distintos, poderíamos atender melhor às necessidades específicas de cada professor participante. (Professora formadora, Maria; Q.3.)

Os diferentes estágios de domínio da língua inglesa por parte dos professores participantes ficaram ainda mais perceptíveis em dois dos módulos oferecidos (*Critical English Teaching* e *Teaching Literature*, (respectivamente ‘Ensino Crítico de Inglês’ e ‘Ensino de Literatura’), os quais exigiram muito dos participantes, não só do ponto de vista teórico, mas também linguístico. Afinal, muitos deles nunca haviam lido livros literários em inglês e nem produzido textos nessa língua estrangeira.

### (2.4) Dificuldade em conciliar o conteúdo do curso ao currículo das escolas.

Outra dificuldade encontrada no decorrer do curso foi a de conciliar os tópicos ali trabalhados e o currículo das escolas, haja vista que era condição *sine qua non* do curso que os professores aplicassem em suas respectivas salas de aula os conteúdos vistos no curso:

A adequação do que estava sendo tratado nos módulos à grade das escolas foi outro grande desafio. Os participantes deveriam ministrar uma ou duas aulas nas suas turmas, em cada módulo, relacionadas ao tema em pauta. Para eles, foi difícil estabelecer essa relação, principalmente por ter um conteúdo extenso para cobrir e uma carga horária muito baixa da

disciplina de língua inglesa. Nem sempre foi possível inserir o tema no currículo previsto, e tinham que realizar aulas separadas, para cumprir esse requerimento do curso. (Professora formadora, Maria; Q.3.)

O Estado de Goiás trabalha com o Currículo Mínimo Unificado ou Currículo Referência desde 2013. Dessa forma, os conteúdos, de todas as disciplinas, em todas as escolas, seguem uma mesma ordem sendo definidos por bimestre. A justificativa para tal medida é o fato de que isso evitaria distorções no processo de ensino e aprendizagem e garantiria uma melhor organização, formação e avaliação da escola pública nesse estado. Entretanto, o que se percebe na prática é um engessamento do currículo, que dá muito pouca liberdade para o professor definir aqueles conteúdos que melhor atenderiam às necessidades de seus alunos.

#### (2.5) Falta de suporte financeiro.

A professora formadora relatou a ausência total de apoio financeiro para aquisição de material básico, como, por exemplo, papel, tinta colorida para impressão, dentre outras coisas:

Não tivemos suporte financeiro para a preparação de material. Por se tratar de língua inglesa, e por levarmos em conta os vários estilos de aprendizagem, sempre gastamos muito com papel especial, tinta colorida, *realia*, e esse gasto ficou por nossa conta, professoras formadoras. (Professora formadora, Maria; Q.3.)

Entendemos que situações como essas, tão comuns no país inteiro, em que o professor tem que tirar do próprio bolso o recurso para compra de materiais que são indispensáveis ao seu trabalho, e que deveriam, portanto, ser-lhe oferecidos pela escola ou o órgão estatal ao qual está subordinado, deveriam ser inadmissíveis. Isso porque, por trás da falta do recurso financeiro esconde-se o subentendido de que existem coisas mais importantes e urgentes para as quais o dinheiro deve ser gasto.

Finalmente, buscando atender ao nosso terceiro objetivo específico - Verificar as impressões da professora formadora sobre o RENAFORM – *verificamos que, na opinião da professora formadora, o saldo foi bastante positivo.*

Apesar de toda a problemática enfrentada pela maioria dos participantes, algumas das conquistas obtidas com o curso em questão foram citadas por Lago e Cintra (2013, p. 5):

Listamos, aqui, as conquistas obtidas até o momento, no Curso: foi possível chegar ao final do segundo módulo com 10 participantes; as aulas foram dadas 95% em inglês, *code-switching* foi usado quando necessário, mas os participantes tentaram e quiseram se expressar em inglês, mesmo os mais tímidos; alguns participantes disseram que já estão com uma postura diferente como professores; tornaram-se conscientes da importância de usar as quatro habilidades em

sala de aula; fizeram dos encontros um momento de aprendizagem, lazer e convívio social; tornaram-se mais conscientes de seu crescimento humano e profissional.

Almeida Filho (2002) propõe a existência de quatro competências para o professor de língua estrangeira: (1) a competência implícita, que é a mais básica e compreende as experiências enquanto aluno de língua estrangeira e professor; (2) a competência linguístico-comunicativa, que diz respeito ao conhecimento da estrutura e funcionamento da língua; (3) a competência teórico aplicada, relacionada à capacidade do professor em compreender, justificar e situar teoricamente a sua prática pedagógica; e, finalmente, (4) a competência profissional, que se refere à compreensão, por parte do docente, de sua importância social e reconhecimento da necessidade da formação continuada. Todas essas competências co-existem no professor de língua estrangeira em níveis diferentes, e de acordo com sua experiência de vida enquanto aluno e professor de língua estrangeira. Em relação ao depoimento acima, podemos perceber que houve então, por parte dos professores participantes, o aprimoramento dessas quatro competências, ainda que em graus variados e de pessoa para pessoa.

Stangherlim e André (2005), citando Gatti (1996), argumentam que a compreensão da identidade do professor possibilita ampliar a discussão acerca de sua formação, além de seu papel social em um mundo em transformação. Tal assertiva encontra eco nas palavras da professora formadora, no depoimento a seguir, quando, ao tratar dos aspectos positivos do curso, menciona as conquistas dos professores participantes:

Foram inúmeros os aspectos positivos do curso. Sucintamente, posso listar a redefinição identitária dos professores participantes, segundo os depoimentos deles mesmos, no nosso *feedback* semanal, no final de cada encontro. Todos afirmavam ter se tornado professores mais confiantes e mais habilitados, que ministravam aulas melhores. Vemos aí o benefício extensivo para os alunos deles. Como formadora, cresci muito com nossas trocas, sempre muito ricas. Foi possível perceber, também, o crescimento dos professores no que tange ao uso da língua inglesa, propósito básico do curso. Outro aspecto valioso foi a relação amistosa entre todos os participantes: davam sempre apoio uns aos outros, se auxiliavam nas atividades em sala (ajudavam especialmente aqueles que tinham mais dificuldades linguísticas), trocavam materiais, pareciam se preocupar genuinamente com os colegas – essa postura criou uma atmosfera profundamente agradável e profícua para a aprendizagem e interação. (Professora formadora, Maria; Q.3)

Com base no depoimento acima, gostaríamos de ressaltar o fato de que a “redefinição identitária” mencionada não foi privilégio apenas dos professores participantes, mas também da professora formadora, que se sentiu enriquecida com a troca de experiência entre eles. Nesse sentido, impossível não lembrar Freire

(1987, p. 39), segundo o qual “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Em outras palavras, é nessa mediação, por meio dessa ‘troca de experiências’ a que o autor em questão chamaria ‘diálogo’, que as figuras do educador e do educando transcendem, de modo que as identidades atuais não sejam as mesmas de antes: [é] através deste [do diálogo] que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, mas educador-educando com educando-educador (FREIRE, 1987, p. 39).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é essencial para aqueles que acreditam em uma mudança educacional e conseqüente melhoria do ensino nacional. Igualmente, a educação continuada do professor de inglês não só é de extrema relevância, mas também assume caráter emergencial no contexto brasileiro, dado o descaso com que o inglês é tratado no escopo da escola pública, em franco paradoxo com a posição que essa língua vem continuamente assumindo nas relações internacionais e nacionais. Tal preeminência tem levado o governo federal a tomar uma posição inédita de buscar a popularização do ensino-aprendizagem de inglês, através de projetos de educação continuada, material didático de qualidade e novas tecnologias. O curso de formação continuada aqui retratado ilustra esse começo de avanço nas políticas públicas federais relacionadas à educação.

Neste trabalho, procuramos investigar as concepções de professores de línguas estrangeiras no “Curso de Formação Continuada de Professoras/es de Inglês como Língua Estrangeira/Adicional em Goiás”, incorporado à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, assim como de uma professora formadora. Os dados apresentados e analisados demonstraram grande receptividade do curso por parte dos alunos, que avaliaram muito bem os conteúdos e os recursos didático-metodológicos utilizados, a abordagem de ensino das professoras tutoras e a forma atenciosa com que elas os tratavam, a maneira como teoria e prática foram relacionadas durante as aulas, dentre outros. As críticas negativas ficaram por conta da carga horária, considerada um tanto quanto reduzida por alguns dos participantes.

Sendo assim, num contexto micro, podemos dizer que o referido curso cumpriu seus objetivos com relação ao seu alunado. Entretanto, ao analisarmos num contexto mais amplo as condições de implementação do mesmo, os ‘bastidores’, vamos observar que, a despeito do interesse e da competência de toda a equipe

envolvida e do interesse dos professores-alunos que ali estiveram por quase um ano, há muito que aprimorar. Estamos nos referindo à burocracia em torno da criação de cursos de formação continuada como esse, às regras sem sentido, que excluem os professores contratados dessa formação tão importante, embora tenham existido vagas ociosas; do mau uso da verba pública, uma vez que os gastos são os mesmos, independente da quantidade de alunos matriculados, não existindo razão, então, para a exclusão mencionada; da insensibilidade dos governos estadual e municipal, que não dão incentivo algum (seja financeiro ou na redução da carga horária dos profissionais que estão em formação, mesmo para aqueles moram em cidades próximas dos polos onde se realizaram os cursos e tiveram que se deslocar por conta própria). Em suma, o que estamos pontuando é a necessidade de políticas públicas eficazes e contínuas, que possam oportunizar cursos de formação continuada e de qualidade a todos os professores, que, conforme demonstrado acima, não medem esforços para participar, quando encontram a oportunidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLWRIGHT, D. (2003). Exploratory practice: rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, v.7, n° 2, pp. 113-141.
- ALMEIDA-FILHO, J. C. (2002). (Org.) *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3ª Ed. Campinas: Pontes.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n°30, pp. 367-387.
- BOHN, H. I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de des(re) construção de conceitos. In: LEFFA, V. J. (Org.). (2001). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, pp. 115-123.
- BRASIL. Lei n° 9394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXXXIV, n° 248, 23 dez.1996. pp. 27833-27841.
- CELANI, M. A. A. (2003). *Professores e formadores em mudança*. São Paulo: Mercado de Letras.
- ERICKSON, F. (1984). What makes school ethnography "ethnographic"? *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, n° 1, pp. 51-66.
- FERNANDES, A. E. de P., BORGES, T. D. (2010) A reconstrução identitária dos professores do PECPLI. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes, v. 5, pp. 101-123.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- GIL, G. (2009). O ensino do inglês, do português e do espanhol como línguas estrangeiras no Brasil e na Argentina: umacomparação glotopolítica. *Revista Helb*. Brasília, v. 1, nº 3, pp.1-6. Disponível em: [http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=108:o-ensino-do-ingles-do-portugues-e-do-espanhol-como-linguas-estrangeiras-no-brasil-e-na-argentina-uma-comparacao-glotopolitica&catid=1082:ano-3-no-03-2009&Itemid=10](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108:o-ensino-do-ingles-do-portugues-e-do-espanhol-como-linguas-estrangeiras-no-brasil-e-na-argentina-uma-comparacao-glotopolitica&catid=1082:ano-3-no-03-2009&Itemid=10). Acesso em: 4 ago. 2014.
- GIROUX, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas.
- IALAGO, A. M.; DURAN, M. C. G. (2008). Formação de professores de inglês no Brasil. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, nº 23, pp. 55-70.
- JOHNSON, D. (1992). *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman.
- LAGO, N. A. do. (2007). *A auto-estima na sala de aula de Literaturas em Língua Inglesa: a compreensão dos alunos*. Tese de Doutorado em Letras. Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- LAGO, N. A. do. (2011). Um olhar pelos recônditos: fatores afetivos e aprendizagem de línguas estrangeiras. In: CRUZ, N. C.; PINHEIRO MARIZ, J. (Orgs.). *Ensino de Línguas Estrangeiras: contribuições teóricas e de pesquisa*. Campina Grande - PB: EDUFCC, v. único, pp. 11-36.
- LAGO, N. A. do; CINTRA, D. N. M. (2013). Continuing formation: teacher's improvement no sudoeste goiano. In: Anais do V Encontro de Didática e Práticas de Ensino (EDIPE). Goiânia, pp.1-6.
- MATTAR, F. N. (1994). *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise*, 2ª Ed. São Paulo: Atlas, v.2.
- MICCOLI, L. (2007). Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Linguagem e Ensino*, v. 10, nº 1, pp. 47-86.
- NÓVOA, A. (1998). Relação escola-sociedade: "novas respostas para um velho problema". In: SERBINO et al. (Org.) *Formação de Professores*. São Paulo: Ed. UNESP, pp. 19-39.
- OLIVEIRA, M. A. V. de. (2008). *Formação continuada na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- OLIVEIRA, E. C. de. ; PESSOA, R. R. (2013). Formação Continuada de Professoras/es de Inglês como Língua Estrangeira/Adicional: Projeto UFG. In: *Anais do V Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino*. Goiânia, pp. 1-15. Disponível em: <http://vedipe.blessdesign.com.br/>. Acesso em: 7 mai.2014.
- PAIVA, V.L.M.O. (2003). A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T e CUNHA, M. J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, pp.53-84.
- RAJAGOPALAN, K. (2008). *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. 3ª Ed. São Paulo: Parábola editorial.

- SIQUEIRA, D. S. (2010). Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A. da (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, pp. 25-52.
- STAKE, R. Case studies. (2000) In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, pp. 435-454.
- STANGHERLIM, R.; ANDRÉ, M. (2005). Subjetividade e identidade no desenvolvimento profissional de formadores. In: *Formação Continuada de Professores*. Anais do VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de Lindóia: pp. 319-328. Disponível em: [http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/LinksArquivos/9eixo .pdf](http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/LinksArquivos/9eixo.pdf). Acesso em: 25 jul. 2014.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis/RJ: Vozes.

Recebido: 17/08/2014

Aceito: 17/04/2015

