

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS NO BRASIL:  
ASPECTOS DE HISTÓRIA, ENSINO BÁSICO E SUPERIOR.**

Sidclay Ferreira Maia

Bárbara Maria Macedo Mendes

**RESUMO:**

Tendo em vista que o professor de Língua Inglesa vem ganhando cada vez mais notoriedade junto à sociedade contemporânea, acompanhando assim, o movimento de valorização por que passa a língua/idioma que ensina, o presente artigo, resultante de pesquisa ainda em desenvolvimento, tem como questão central os novos paradigmas da formação e da profissionalização dos professores de Língua Inglesa. Nessa perspectiva, o objetivo geral desse estudo é discutir os paradigmas do passado e do presente da formação e da profissionalização dos professores de Língua Inglesa no Brasil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de análise qualitativa de conteúdo, no âmbito da qual dialogamos com vários autores, tais como: Leffa (2000, 2002), Rodrigues (2006), Nóvoa (1992,1995), Pimenta (2002), dentre outros. Trata-se também de um estudo reflexivo propositivo, aonde a própria experiência como licenciados, assim como o tipo de formação a que fomos submetidos e que relatamos e discutimos ao longo do texto, também foram levados em consideração para a caracterização e discussão abordadas ao longo do artigo. O texto está organizado de modo a contemplar questões históricas e atuais referentes aos paradigmas da profissão docente, apresentando análises e reflexões teóricas relativas à formação do professor, em particular àquela voltada para o professor de Língua Inglesa, seja no ensino fundamental, médio ou superior. Nas notas finais, através das discussões levantadas e dos diálogos com autores, chegamos à percepção de que o trabalho docente é uma profissão que exige um profissional credenciado, que domine tanto o saber da matéria a ser ensinada, quanto o saber-fazer e que tais aspectos não podem deixar de ser contemplados pela formação do professor em nosso país, sob a pena de não atingir seu objetivo principal: preparar o professor formador para atuação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Professor de Língua Inglesa. Ensino Superior.

## 1 Introdução

A cada nova era a língua inglesa enquanto idioma se espalha mais e mais pelo mundo. Com o advento da globalização e a aceleração das comunicações, muito em parte devido à massificação da utilização da internet e recursos de mídia, o inglês tornou-se 'língua mundial' (LEFFA, 2002). O professor de Língua Inglesa (a partir de agora LI) por sua vez, vem ganhando cada vez mais espaço e notoriedade junto à sociedade em que atua, acompanhando assim, o movimento de valorização por que passa a língua/idioma que ensina. Pretendemos, nesse estudo, centrar nosso foco de discussão no professor de Língua Estrangeira (LE), em particular o professor de LI, atuante no sistema educacional básico de nosso país: àquele presente nos Ensinos Fundamental, Médio e Superior. Em especial, damos maior ênfase ao docente de LI do Ensino Superior, por nos despertar maior interesse de discussão e por nos parecer o mais necessitado de estudos, análises e discussões acerca de sua preparação para atuação – a formação de professores.

Procuramos abordar, nestas poucas linhas, mesmo que de maneira sintética, diferentes âmbitos dessa formação. Primeiramente o contexto histórico da formação do professor de LI em nível de Brasil; em um segundo momento, a formação desse profissional para atuação em nível fundamental e médio de ensino e; por último, antes das notas conclusivas, relatamos aspectos da formação do professor de LI para atuar no ensino superior brasileiro, nosso principal foco de estudo. Para tanto, empreendemos uma pesquisa de cunho bibliográfico de análise qualitativa de conteúdo, no âmbito da qual dialogamos com vários autores que tratam da educação de um modo geral; do ensino superior; do ensino de LI, etc. Dentre todos, destacamos os trabalhos de Leffa (2002), Rodrigues (2006), Nóvoa (1992,1995), para citar alguns.

Tendo em vista também o interesse pessoal no tema ora abordado, haja vista a própria experiência pessoal dos autores, o presente trabalho procura focalizar atenções na formação do professor, em especial a formação do professor de inglês, seja ela inicial e/ou continuada, tentando identificar os diferentes modelos de formação do professor de LI na história; e em suas diferentes possibilidades.

## 2 A Formação do Professor de Inglês: um percurso histórico

Independente de que área de interesse um profissional atue, seja essa no âmbito da educação ou não, é de suma importância conhecer o passado da profissão. Através do conhecimento do passado podemos refletir, principalmente pelos erros já cometidos, sobre as ações praticadas hoje e sobre as que pretendemos utilizar no futuro. No caso de um profissional da educação, e especificamente o professor, é imprescindível que este tenha ampla noção acerca dos acontecimentos educacionais ao longo da história da educação e história de sua profissão, o tipo de formação oferecido nas diferentes décadas, o porquê de se formar desta ou daquela maneira em diferentes recortes temporais, por exemplo. Qual era o tipo de formação praticado em diferentes épocas e diferentes instituições? Quais eram as conseqüências e/ou resultados daquele modelo de formação e, conseqüentemente, da prática pedagógica percebida? Ou seja, se faz mister para o profissional da educação ter o conhecimento do que passou com o intuito de embasar sua condição atual e, conseqüentemente, visualizar a que almeja alcançar.

No que se refere especificamente ao professor de LI pouco se sabe e pouco se pesquisa sobre sua história. Nas Licenciaturas existentes em nosso país, poucas tem a preocupação de incluir uma disciplina desta natureza em sua grade curricular. Se para um professor, de um modo geral, é importante conhecer e refletir sobre seu passado, porque razão isso não acontece com, a meu ver, um dos mais importantes profissionais da educação atual do século XXI, o professor de línguas, mais especificamente, o professor de LI? Entremos, então, na discussão histórica do professor de LI.

### **A história brasileira da formação do professor de LI**

O processo institucionalizado de desenvolvimento da educação em nosso país teve início com a chegada dos jesuítas, no período colonial. Sendo esses, então, os primeiros professores do Brasil, dedicavam especial atenção ao preparo dos professores, que somente se tornavam aptos após trinta anos de idade, de acordo com os padrões da formação por eles exercida.

O ensino jesuítico viria a predominar até meados do ano de 1759, quando esses são expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal que, logo em seguida, decreta a implantação das Aulas-régias - uma tentativa de formação através da adoção de disciplinas isoladas de Primeiras Letras, Gramática, Latim e Grego. Porém, mostrando-se um tipo de instrução fragmentada, desorganizada e pouco satisfatória em nível de formação, as aulas-régias não conseguiram substituir adequadamente o ensino jesuítico, deixando um vazio na formação educacional brasileira. Vazio que, somente viria a ser preenchido satisfatoriamente com a criação das primeiras Escolas Normais, após a Constituição de 1824, cuja principal função era preparar o pessoal docente para o ensino primário nas províncias. As Escolas Normais “são escolas de nível secundário e com duração de, no máximo, dois anos, sendo pioneira na formação de professores no Brasil e representam a intervenção estatal [...]” (RODRIGUES, 2006. p. 24).

É nesse contexto que se dá início ao ensino formal da Língua Inglesa no Brasil, que somente acontece com a assinatura de um decreto de lei pelo Príncipe Regente de Portugal, em 22 de junho de 1809, que mandou criar uma escola de Língua Francesa e outra de Língua Inglesa em nosso país. O texto do decreto dizia:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (OLIVEIRA, 1999).

A criação de uma cadeira de inglês na época deveria ocupar-se da capacitação de professores de LI para responder às necessidades de desenvolvimento do país, potencializadas pelas relações comerciais com a Inglaterra (NOGUEIRA, 2006). O ensino da LI seguia os moldes jesuíticos de ensino: estudo da gramática da língua e a prática de tradução de textos clássicos. Nesse mesmo ano, 1809, o Príncipe Regente português nomeia o primeiro professor oficial de LI do Brasil, o padre irlandês Jean Joyce, o precursor de muitos outros por vir.

Embora tenha sido extremamente valorosa e significativa a decisão de D. João VI de incluir o ensino do inglês e do francês nas instituições públicas primárias e secundárias, essa medida só viria a ser efetivada no primeiro império, já no governo de D. Pedro I. No começo, o ensino de inglês no Brasil teve utilidade eminentemente prática, visando a capacitar os

profissionais brasileiros para a demanda do mercado de trabalho da época e responder às necessidades de desenvolvimento do país, estabelecidas pelas relações comerciais com nações estrangeiras, principalmente com a Inglaterra, maior potência econômica da época. Nesse contexto, no início do século XIX, a formação praticada implicava meramente em capacitar esses profissionais a serem aptos a ensinar a seus alunos como falar e escrever “uma língua viva moderna”, o que os tornaria preparados para o mercado de trabalho da época.

Os professores encarregados de transmitir essa língua eram trazidos de países que tinham o inglês como língua pátria. Esses professores nativos possuíam as quatro habilidades necessárias ao domínio da mesma: falar, ouvir, ler e escrever, que no idioma foco são, respectivamente, *speaking, listening, reading e writing*. Contudo, esses professores eram desprovidos de qualquer tipo de formação e/ou experiência prático-pedagógica que pudesse embasá-los em suas aulas. Ou seja, simplesmente pelo fato de possuírem o domínio do idioma, pensavam ser capazes de transmitir adequadamente a LI. Fato e, ao mesmo tempo, crença que, infelizmente, ainda são percebidas em algumas aulas e em alguns profissionais de inglês da atualidade, inclusive no ensino superior.

Nessa perspectiva, perfazendo um medraste da história com as publicações recentes, Guimarães (2004, p. 48) afirma que:

Essa posição, muito comum também no meio acadêmico, principalmente sob o aspecto de que basta saber o conteúdo para ser bom professor, nega uma base de conhecimentos para a docência, excluindo-se a possibilidade de sua profissionalização. Essa posição acaba por defender, [...] que a docência é um ‘ofício sem saberes’.

Essa situação começa a ser modificada somente a partir da década de 1930, no fim da Primeira República, com a pressão exercida pelas escolas particulares da época para serem reconhecidas legalmente. Para que isso viesse a acontecer, de acordo com as leis vigentes, precisavam ter em seu quadro funcional *professores formalmente habilitados*. É então, a partir dessa condição, que começam a surgir as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, com o objetivo de graduar e licenciar em nível superior professores preparados para exercer a docência nos cursos secundários. Dava-se, assim, o ponto de partida para o processo de organização das universidades e para a instituição dos cursos superiores voltados à formação do profissional em educação.

Inserido neste primeiro modelo de formação temos que, no interior das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, de acordo com Libâneo (1996), podíamos perceber que “havia uma proposta única de currículo com três anos de duração, que levava inicialmente a formação do bacharel. Isso era empregado para todos os cursos. Porém, com mais um ano adicional de “Didática” o aluno obtinha, também, o título da Licenciatura, onde estava presente o Curso de Letras, que a esse tempo era dividido em três modalidades: Letras Clássicas, Neolatinas e Anglo-Germânicas. Desse modo preparava-se o licenciado, ou seja, o professor, para o exercício do magistério. Esses cursos de licenciatura à época:

[...] já nascem com a marca da dicotomia entre conteúdos específicos e formação pedagógica, onde o *locus* dessa formação se dá numa unidade acadêmica e administrativa que é a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras à qual é reservada a competência de formar o bacharel e o professor para o exercício do magistério em nível de ensino médio. As tentativas de se criar uma Faculdade de Educação, nesse período, foram sempre frustradas. (LIBÂNEO, 1996).

A profissionalização dos professores, portanto, está diretamente ligada à trajetória de nossos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação dos professores. Porém, havia muitos dilemas que impregnavam nossas licenciaturas. Os principais, de acordo com Pereira (2000), eram: a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, a dicotomia bacharelado e licenciatura; e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática de escolas e professores. A rigor, a maioria das licenciaturas utilizava (e em alguns casos continuam utilizando) o modelo de formação chamado de 3 + 1, onde os três primeiros anos eram preenchidos com disciplinas específicas da área e, ao final, um único ano era destinado aos conteúdos de natureza pedagógica propriamente dita, sendo, em muitos casos, reduzido ao mínimo possível estabelecido por lei.

Esse cenário, composto por dilemas que “persistem desde sua origem, sem solução” (PEREIRA, 2000, p. 58), só viria a ser mudado com as propostas estabelecidas pelas novas diretrizes para formação de professores decorrentes da recente LDBEN nº 9.396/96: “construir cursos com identidade própria, procurando superar as clássicas dicotomias teoria e prática e, licenciatura e bacharelado, inspirados na abordagem de competências”. (GUIMARÃES, 2004. p. 46)

No que concerne especificamente à área de LI, os Cursos de Licenciaturas em Letras/inglês somente vieram a emergir na década de 1960. Iniciados com duas habilitações básicas, denominadas Letras neolatinas e Letras anglo-germânicas. Posteriormente, a Reforma Universitária, Lei nº 5.540, de 28/11/68, viria a extinguir esses cursos, transformando-os em cursos de Letras com habilitações em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e uma Língua Estrangeira Moderna, a escolha do aluno. A então Faculdade de Filosofia optou pelas Línguas Espanhola, Francesa e Inglesa, habilitações essas em oferta até a atualidade. (HELB, 2007)

Apesar de terem acontecido algumas mudanças e, inovações tenham sido incorporadas, elaboradas, aprovadas e recomendadas pelo MEC, através da definição das diretrizes gerais dos cursos de Letras, este modelo de curso vem sendo seguido há aproximadamente cinco décadas pelas Instituições de Ensino Superior Brasileiras e ainda refletem a realidade dos atuais cursos de Letras do país.

Na década de 1970, dois acontecimentos marcaram profundamente a formação do profissional de LI no Brasil: I) a criação da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (ABRAPUI) com o objetivo de discutir assuntos relacionados à área de inglês. Essa promovia seminários, encontros e cursos para professores de inglês, bem como divulgava textos científicos e literários da área (HELB, 2007). Hoje, consolidada e atuante, promovendo eventos nacionais e internacionais que têm aproximado professores de inglês de todo mundo. II) E o surgimento do primeiro curso de mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com o objetivo de formar professores de línguas para o ensino superior. Hoje, os cursos de mestrado e doutorado em Lingüística Aplicada da PUC-SP são referências no Brasil e no exterior.

Já na década de 1980, Em âmbito mundial, o ensino da LI foi fortalecido com a consolidação do *Teachers of English to speakers of other languages* (TESOL), que em português significa Professores de Inglês e falantes de outras línguas, nos Estados Unidos. No Brasil, foi fundada a filial do TESOL em 1986, a BRAZ-TESOL, ou seja, a Associação dos professores de Inglês a falantes de outras línguas do Brasil. Contudo, o que marcou realmente a década de 1990, de forma a ser sentida até os dias atuais, foi a promulgação da Lei 9.394, terceira Lei das Diretrizes e Bases da educação nacional (LDBEN) em 20 de dezembro de 1996, que determina, entre outras coisas, que o ensino de 1º e de 2º graus passe a ser denominado respectivamente Ensino Fundamental e Médio e a que haja a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira moderna, a partir da quinta série do Ensino Fundamental. Em seu artigo nº 26, inciso nº 5, fica clara a determinação legal da inclusão de LE no Ensino Fundamental:

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

Em relação ao ensino médio, a Lei dispõe que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.” (Art. 36, Inciso III).

Mesmo a lei não pregando literalmente o ensino de LI nas escolas, a escolha de uma língua estrangeira moderna recai sobre ela por vários aspectos, seja pelo multiculturalismo que ela representa, seja por ser a língua oficial ou semi-oficial em mais de 60 diferentes países do mundo, ou ainda por ser o idioma das telecomunicações, das relações internacionais e da internet. (HELB, 2007). A partir dessa lei, as políticas para a formação de professores em nível superior são definidas pelo Governo Federal através do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), dadas através da Educação Básica, em cursos de licenciatura, de graduação plena em nível superior.

Como complemento à Lei 9.394/96, foram publicados em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o terceiro e quarto ciclo do ensino Fundamental de LE. Na perspectiva dos PCNs, o ensino de uma Língua Estrangeira deve contribuir para o processo educacional do aluno, indo além da aquisição das habilidades lingüísticas. Entretanto, a ênfase dada por eles ao desenvolvimento da habilidade da leitura tanto no ensino fundamental quanto médio, pode parecer incoerente a princípio. Nesse sentido, os parâmetros justificam essa orientação baseando-se na realidade da maioria das escolas brasileiras que normalmente têm carga horária de LI reduzida, salas de aula lotadas, pouco domínio das habilidades orais pelo professor e a precariedade do material didático que se resume, na maioria dos casos, a apenas quadro e pincel. A LDB de 1996 postula, nos Art. 61 e 62, que:

[...] a formação de profissionais da educação deverá ter como fundamentos a associação entre teorias e práticas, além do aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino, devendo, ainda, esta



formação ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Tendo em vista todo esse resumo histórico, podemos perceber a grande influência dos modelos de educação do passado na formação de professores da atualidade. Muito aconteceu e muito ainda deve acontecer nesse âmbito no Brasil e no mundo. Da chegada dos jesuítas até a lei 9.394/96, atual LDB, podemos ver o quanto os acontecimentos históricos, quase sempre impregnados de interesses políticos e/ou econômicos, influenciaram no modo de ser e de estar da formação de professores, e em particular, da formação de professores de LI.

### **3 O Professor de Inglês para os Ensinos Fundamental e Médio**

A profissionalidade docente é, na expressão de Sacristán (1995, p. 65), “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do professor”. Para a discussão que se inicia, me baseio em autores como Leffa (2000), Paiva (1998), Nóvoa (1992) dentre outros, mas também em nossa própria experiência como licenciados, no tipo de formação a que fomos submetidos e que relatamos e discutimos a partir de agora.

Para lecionar nos Ensinos Fundamental e Médio brasileiros, o professor de línguas, aqui especificamente o professor de LE, deve possuir o título de Licenciado na língua em que ensina - fato esse previsto pela LDBEN 9.394 de 1996. Essa formação dada através de um curso de Licenciatura, teoricamente, provê ao professor de línguas as habilidades necessárias à completa realização de seu ofício. Porém, não é isso que se vê na prática na maioria dos casos. O que percebemos é uma formação voltada especificamente para a língua em foco e seus respectivos estudos de literatura (PAIVA, 1998). Uma preparação que pouco contempla aspectos educacionais e/ou pedagógicos, imprescindíveis para a atuação de todo e qualquer professor.

Assim, não são poucos os problemas enfrentados pelo licenciando em busca de uma formação adequada, embasada em princípios de saberes e fazeres pedagógicos e específicos, porém, sem fechar os olhos para tantas adversidades, sabemos que a formação regular dos

professores e os princípios teóricos por eles adquiridos não são suficientes para atender as demandas do mundo atual. Portanto, se faz necessário investir na qualidade da formação profissional dos educandos. Somente por meio desse espaço e momento de reflexão, os profissionais serão capazes de fazer uma ligação maior entre a teoria e a prática, desenvolvendo a sua proposta de trabalho.

Referente ao professor de LI, partimos do princípio de que formar o professor não é unicamente capacitá-lo técnica e cientificamente para o exercício da profissão. Além da “competência lingüístico comunicativa há também o desenvolvimento dos papéis e das ações que esse profissional irá desempenhar, propiciando a ele os passos iniciais no processo de aprender a ensinar.” (PAIVA, 1998. p. 66)

#### **4 O Professor do Ensino Superior e a Universidade**

“Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2002, p. 31). Para o professor atuante no ensino superior, essa afirmativa é duas vezes mais forte e cobrada pois, “o projeto de um curso de formação de professores se traduz nos saberes profissionais veiculados, por sua vez impregnados da identidade profissional que se busca desenvolver.” (GUIMARÃES, 2004, p. 21).

Parafraseando Leffa (2000), apesar de desempenhar também um papel político e social, o docente tem seu foco no processo de ensino-aprendizagem, e para lidar com a diversidade de indivíduos que constituem o cenário universitário, o docente deverá possuir não apenas o domínio específico da área, mas também o domínio das áreas pedagógicas e o desenvolvimento das habilidades essenciais para o exercício docente, portanto, o docente do ensino superior é acima de tudo um profissional da educação.

Para Pimenta (2002), no atual panorama nacional e internacional, há uma preocupação com o crescente número de profissionais não qualificados para a docência universitária, o que estaria apontando para uma preocupação com os resultados do ensino da graduação. Essa questão, aliadas a uma série de reformas e mudanças que ocorreram na educação nos últimos anos, proporciona uma reflexão sobre os professores e seu trabalho, pois embora estes possuam experiências significativas na área de atuação, ou tenham um

grande embasamento teórico, predominam, no geral, o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja um processo de ensino aprendizagem. A referida autora (p. 68) acrescenta ainda que:

Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individualmente [...] os resultados obtidos não são objetos de estudo [...] não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento [...]. Como se percebe, a questão da docência na universidade ultrapassa os processos de sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino da graduação, o que tem sido reconhecido em diferentes países.

Pode-se exemplificar a afirmativa acima analisando as grades curriculares dos cursos de pós-graduação em docência do ensino superior. Em sua maioria, encontra-se somente uma disciplina que aborde especificamente a prática pedagógica, a Didática, na qual é oferecida em apenas um módulo e com carga horária geralmente reduzida.

Alguns profissionais, que não tiveram essa oportunidade, percebem esta deficiência e buscam uma outra formação: um mestrado ou doutorado, por exemplo, que exigem através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES, a participação em atividades pedagógicas, cursando disciplinas nessa área ou realizando estágios monitorados.

Conforme Pimenta (2002), no entanto, essas iniciativas não constituem regra geral, pois erroneamente há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo de ensinar. Para essas pessoas, seria o suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou exercício profissional do campo. Essa questão da condição do professor universitário, portanto, alimenta e realimenta o teor das discussões sobre a educação superior em nosso país.

Assim, esse momento de avaliação, de reflexão, por que passa a universidade, tanto na sua estrutura administrativa como didático-pedagógica, requer que as defasagens detectadas, através de pesquisas realizadas junto aos professores, sejam superadas, oferecendo um processo dinâmico e contínuo de formação deste profissional, desenhando caminhos alternativos que levem à elucidação de suas problemáticas, sem a costumeira procura de

“culpados”. Pelo contrário, deve ir em busca de trabalhos em parcerias, de coresponsabilidades, de integração das competências pedagógicas e científicas dos envolvidos, no sentido de um melhor ensino, de uma melhor formação, em que não existam transferências de conhecimentos – professor à aluno, mas sim a troca de conhecimentos, de saberes e atitudes entre professor e aluno, construídos no processo educativo (PIMENTA, 2002).

As universidades, portanto, em virtude dessas novas exigências impostas aos trabalhadores devem se (re)configurar no sistema capitalista e nos modos de produção. E a primeira vertente a ser explorada para estar de acordo com essas novas configurações é repensar a formação do docente do ensino superior, tema que não tem sido objeto muito comum de pesquisas na área de línguas estrangeiras.

## **5 Notas Conclusivas**

Reiteramos que nenhuma formação é completa, ou seja, por mais que se estude e se aprenda, por mais cursos e/ou treinamentos que o professor de inglês possa fazer, por maior que seja o grau de instrução desse profissional, sempre haverá o que melhorar, sempre existirão lacunas a serem preenchidas, conhecimentos novos a serem desvelados. E esse ato permanente (NÓVOA, 1995) de busca pela qualificação traz constantes contribuições para a ação docente no sentido da concretização de práticas de ensino competentes e autônomas.

Entendemos a docência como uma atividade profissional complexa que exige saberes e competências necessárias ao seu exercício. Assim compreender como os professores de Língua Inglesa constroem a profissionalização docente na vivência das práticas pedagógicas, articulada à sua formação é uma forma de ouvi-los, reconhecê-los e valorizá-los como sujeitos em evolução e desenvolvimento constantes, responsáveis por uma sociedade mais democrática, mais crítica e acima de tudo mais humana.

A formação deve se dar, também, no interior das escolas e universidades brasileiras, isto é, com a garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – slogan das universidades públicas brasileiras, o qual nem sempre é seguido à risca. E somente com a união dos conhecimentos específicos da área com os conhecimentos pedagógicos, é que se

constitui uma formação eficaz, capaz de configurar profissionais e cidadãos críticos e conscientes.

## Referências

BRASIL. Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Gráfica do Senado, 1961.

\_\_\_\_\_. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: Gráfica do Senado, 1971.

\_\_\_\_\_. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias**. Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1998.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA DO ENSINO DAS LÍNGUAS NO BRASIL (GPHELP). **Cronologias**. Disponível em <<http://www.ufs.br/gphelp/cronologias.htm>>. Acesso em: 03 dez. 2008.

HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL (HELB). **Linha do tempo sobre o ensino de línguas no Brasil**. Disponível em: <<http://www.unb.br/il/let/helb/linhado/index.php>>. Acesso em: 30 nov. 2008.

LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2002.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, Apliesp, n. 4, p. 13-24, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

NOGUEIRA, M. C. B. **Ouvindo a voz do (pré) adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil**. 2006. 182 p. Dissertação (Mestrado em Letras)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi/db2www/PGRo490.d2w/input?linPrg=pt>>. Acesso: em 30 de nov. 2008.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto editora, 1992.

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999. 194 p. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Faculdade de letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses.html>>. Acesso em: 03 dez. 2008.

PAIVA, V. L. M. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 1998.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: Pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, D. B. A formação do professor no Brasil: aspectos históricos. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 87 – 108.

SACRISTAN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed.

Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

TESOL. **The early history of Tesol**. Disponível em:

<[http://www.tesol.org/s\\_tesol/sec\\_document.asp?CID=674&DID=2728](http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=674&DID=2728)>. Acesso em: 07 dez. 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.