

# Perfil do professor de língua inglesa da rede pública estadual da cidade de Bauru – Estado de São Paulo: a formação do professor em questão

Fátima de Gênova Daniel (DANIEL, Fátima de G. D.)

Professora Doutora da Universidade Sagrado Coração, Bauru – USC – Bauru;  
Universidade do Estado de São Paulo, São José do Rio Preto – UNESP – SJRP  
fatimadaniel@gmail.com

Lídia Maria Maitino (MAITINO, Lídia M.)

Ex-Professora da Universidade Sagrado Coração, Bauru – USC - Bauru  
lídia.maitino@itelefonica.com.br

Marileide Dias Esqueda (ESQUEDA, Marileide D.)

Professora Doutora da Universidade Sagrado Coração, Bauru – USC – Bauru  
marileide\_esqueda@hotmail.com

Marilete Cândido de Mattos Previero (PREVIERO, Marilete C. de M.)

Professora Mestre da Universidade Sagrado Coração, Bauru – USC – Bauru  
marilete.profe@terra.com.br

Renan Varela Fratine (FRATINE, Renan, V.)

Aluno de Iniciação Científica da Universidade Sagrado Coração, Bauru – USC – Bauru  
Curso de Letras  
refratine@yahoo.com.br

## Resumo

Este artigo resultou da análise dos dados coletados durante a primeira de três etapas de um estudo realizado pelo GEPL (Grupo de Estudos de Professores de Língua Inglesa da USC Bauru-SP), cujos objetivos são: na 1ª etapa visa-se traçar o perfil geral do profissional que atua no ensino de língua inglesa no ciclo II do ensino fundamental da rede pública estadual de ensino da cidade de Bauru; na 2ª etapa pretende-se realizar um levantamento da prática pedagógica destes professores através de gravações de aulas e de entrevista semi-estruturada; e na 3ª etapa, objetiva-se a oferta de cursos de extensão e/ou pós-graduação para os professores deste contexto. Participaram desta primeira etapa da pesquisa vinte e cinco professores efetivos de língua inglesa de todas as trinta e duas instituições de Bauru com o perfil acima explicitado. Tendo como ponto de partida o pressuposto teórico de que a formação de um profissional constitui-se em trabalho de muitos anos e a formação inicial, ressaltamos a relevância desta pesquisa como indicadora do perfil e das necessidades dos professores, para que, a partir delas, sejam elaborados cursos de extensão e pós-graduação, com o objetivo de estreitar a relação entre a universidade e o professor da escola pública.

Palavras-chave: ensino de línguas estrangeiras, língua inglesa, formação de professores.

## Abstract

This article is the result of data collected and analyzed during the first of a three phase study developed by GEPLÉ (a research group of English language teachers at the Sagrado Coração University, in Bauru, São Paulo), having the following objectives: the first phase, to outline the general profile of teachers who work with foreign language teaching at the elementary level in public schools in Bauru; the second phase, to look into the teachers' pedagogical practices through audio and video class recordings and semi-structured interviews; and the third phase, to offer these teachers graduate courses. Twenty-five foreign language teachers from thirty-two schools in Bauru took part in the first phase. The theoretical principle underlying this study is that teacher education takes many years and that pre-service studies are only the starting point of teachers' professional development. Therefore, the relevance of this research study is that it is indicative of teachers' profile and needs, which may be used as the bases for the development of graduate courses aiming at narrowing the relationship between university and public school teachers.

Keywords: foreign language teaching; English language teaching; teacher education.

## Introdução

Nóvoa (1992) afirma que o professor desempenha, desde sempre, o papel de formador e formando. Os programas de formação continuada, porém, nem sempre tiveram como alvo a preocupação de incentivar a relação entre teoria e prática docente, num processo interativo e dinâmico.

Complementando tal idéia, Giovanni (1994) afirma que, embora o processo de reflexão e discussão sobre a prática não seja suficiente para se obter mudanças, ele é indispensável para iniciar o exercício de observar e estudar a própria ação, perceber a mudança como uma necessidade individual e coletiva, estudar alternativas de ação, experimentá-las e avaliá-las.

O professor necessita de uma formação constante para adaptar-se a uma nova e reflexiva realidade de ensino. Nóvoa (2001, p. 164) afirma que “[...] mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação”.

Sob essa ótica, o GEPLÉ (Grupo de Estudos de Professores de Línguas Estrangeiras da Universidade do Sagrado Coração de Bauru), em funcionamento desde o primeiro semestre de 2004, com propostas de discussão do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, dedica-se a estudos voltados para questões relacionadas ao tema, fundamentados em propostas reflexivas (SCHÖN, 2000; ZEICHNEIR, 1993; KUMARAVADIVELU, 1994), por acreditar que uma participação mais efetiva por parte dos professores em termos de mudanças somente ocorrerá quando os mesmos assumirem como próprias as responsabilidades e os desafios da complexa tarefa de ensinar línguas.

Este primeiro estudo do grupo, portanto, buscou traçar o perfil do profissional que atua no ensino de línguas estrangeiras no Ciclo II do Ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino da cidade de Bauru-SP, com o objetivo maior de vislumbrar

dados sobre a formação inicial e continuada dos mesmos com vistas à futura oferta de cursos de extensão e/ou de pós-graduação.

Este artigo está organizado em quatro seções. A primeira delas dedica-se à apresentação e discussão dos fundamentos teóricos que embasaram este estudo. A segunda trata da metodologia da investigação, apresentando assim o instrumento de coleta de dados, o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, bem como os participantes da mesma. A terceira explicita os dados coletados, e a quarta e última tece as considerações finais e futuros encaminhamentos para a fase seguinte deste projeto.

## Fundamentação teórica

### As leis e a formação do professor de línguas

Iniciaremos nossa discussão com um breve histórico da formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil, na tentativa de entendermos as conquistas, dificuldades e desafios enfrentados pelos professores no contexto atual.

Pensamos ser importante nos remetermos à década de 1960, período no qual surgiram propostas educacionais de inspiração tecnicista, fundamentadas no pressuposto de que a educação constituía uma questão técnica, e não política.

Após a Lei nº 5.540/68, a Pedagogia Tecnicista ganhou espaço com a reestruturação do curso de pedagogia destinado à formação de técnicos e de habilitados para o desenvolvimento de diversas funções, em detrimento da formação básica. Em seguida, com a Lei nº 5692/71, a influência tecnicista se impôs de maneira definitiva, com a tentativa de profissionalização em nível de segundo grau.

A mesma lei também marcou a redução do ensino de 12 para 11 anos, ficando o primeiro grau com oito anos de duração e o segundo com três. Essa redução, aliada à necessidade de introduzir a habilitação profissional, provocou diminuição drástica nas horas dedicadas ao ensino de línguas estrangeiras. Além disso, o Conselho Federal publicou um parecer posterior de que a língua estrangeira seria dada por acréscimo dentro das condições de cada estabelecimento (LEFFA, 1999).

A década de 1980 foi marcada pela resolução SE de 07/01/85, na qual a secretaria da educação do Estado de São Paulo alterou as diretrizes para o ensino de LE no quadro curricular.

Segundo Almeida Filho (2000, p. 36), uma dessas alterações estabelecia que “O rendimento escolar do aluno em língua estrangeira moderna para fins de promoção far-se-ia apenas com base na apuração de assiduidade e a avaliação de aproveitamento se faria tão somente para fins de acompanhamento e planejamento”.

Tal resolução gerou sentimentos de estranheza e repúdio por parte dos profissionais do ensino de LE, uma vez que descaracterizou o mesmo como disciplina, reduzindo-o à condição de atividade (ALMEIDA, 2000).

Essa condição contribuiu, de maneira significativa, para a diminuição da respeitabilidade e do prestígio que a disciplina de língua estrangeira vem enfrentando perante os alunos, pais e sociedade.

Com relação à formação inicial, no início da mesma década de 1980, pesquisadores e formadores movidos pela insatisfação com os resultados decorrentes da mesma, passaram a buscar mudanças e alternativas para o trabalho que vinham desenvolvendo.

Nessa mesma época, começou a despontar no cenário internacional o conceito de formação reflexiva como reação aos modelos tradicionais pautados em uma epistemologia positivista denominada por Schön (1983) de racionalidade técnica. Nela, o professor era visto como consumidor e transmissor de conhecimento, teorias e idéias elaborados por especialistas e políticos, ou seja, ele servia aos interesses de terceiros. Dessa forma, era acrítico, passivo e incapaz de construir conhecimento.

O movimento reflexivo logo ganhou muitos adeptos e é, talvez, um dos conceitos mais presentes nos trabalhos de pesquisadores, formadores de professores e professores, dado o enorme interesse em torno do que significa ser reflexivo dentro e fora da sala de aula.

Observamos que esse novo paradigma atribui ao professor responsabilidades e funções nunca antes atribuídas. Ele deve ser capaz de delinear os objetivos de seu trabalho e, para tanto, é preciso saber quais são as expectativas, necessidades e objetivos de seus alunos, o que nem sempre é tarefa fácil se considerarmos que, muitas vezes, os próprios alunos não os têm de maneira clara. Também deve ser capaz de produzir teorias particulares e públicas e, para esse fim, precisa estar instrumentalizado com uma base teórica e prática que sustente e justifique suas ações e lhe forneça subsídios para observar sua prática, compreender suas origens e conseqüências para os alunos, professores e sociedade. Precisa ter ciência de seus valores, crenças, pré-suposições, de seu contexto institucional, cultural e social. Por fim, o professor precisa ser responsável por seu constante desenvolvimento profissional.

Diante de tantas atribuições e responsabilidades, pensamos que para muitos professores, especialmente aqueles graduados nos moldes tecnicistas, a reflexividade seja um grande desafio, difícil de ser enfrentado sem a oportunidade de participação em cursos de formação continuada.

Fazem-se necessários, então, investimentos na formação continuada dos professores, para que possam, dentre outras coisas, sentirem-se verdadeiramente capazes de redirecionar os rumos do ensino de línguas, a partir do resgate de sua identidade e auto-estima.

## **As propostas atuais para o curso de Letras e demais licenciaturas**

O Parecer do CNE/CES 492/2001 de 03 de abril de 2001, o qual trata das Diretrizes Curriculares Nacionais de vários cursos de licenciatura, dentre os quais o do curso de Letras, ressalta a necessidade dos cursos de graduação em Letras apresentarem estruturas flexíveis que priorizem uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno. Este deve perceber, desde o início de seu curso, formas de articulação entre ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação. Nota-se, portanto, uma preocupação com a promoção de pesquisa já em nível de formação pré-serviço. Esta postura evidencia a busca pela formação de professores que não reproduzam conhecimentos, mas profissionais pesquisadores e questionadores de suas próprias práticas pedagógicas.

Quanto ao perfil dos formandos, o parecer aponta para a formação de profissionais cientes de seu papel na sociedade, que utilizem efetivamente a(s) língua(s) objeto de seu estudo, e que consigam refletir teoricamente sobre a linguagem. Percebe-se uma preocupação com a formação no sentido de preparar o professor para tratar de questões teórico-práticas, observando que o mesmo deverá ser capaz de fundamentar seu futuro fazer pedagógico.

Com relação aos conteúdos curriculares, estes devem conduzir ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas necessárias ao exercício da profissão, de forma que o aluno reflita a prática no decorrer de todo o curso de formação e não apenas no último ano do curso, no âmbito da disciplina Prática de Ensino, como ocorria no modelo 3 + 1, isto é, três anos para as disciplinas de conteúdo e um ano para as disciplinas pedagógicas.

Em conformidade com o Parecer acima citado, foi homologada, em 19 de fevereiro de 2002, a Resolução do CNE/CP 2 que estabeleceu a duração e carga horária dos cursos de graduação plena, de formação de professores de Educação Básica em nível superior, a qual deverá constar de no mínimo 2.800 (duas mil e oitocentas) horas de um trabalho que garanta a articulação teoria e prática. Deste total, 1.800 (um mil e oitocentas) horas são destinadas aos conteúdos curriculares, 400 (quatrocentas) horas à prática como componente curricular, as quais devem ser vivenciadas ao longo do curso, 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado e 200 (duzentas) horas para atividades acadêmico-culturais.

Um aspecto interessante é o fato deste Parecer mencionar, logo em seu artigo 1º, a preocupação em promover a articulação entre teoria e prática, a qual há muito se apresenta como um desafio para professores e instituições. As deficiências e problemas gerados pela não articulação são mencionados em vários estudos (ALMEIDA FILHO, 2000; CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991; VIEIRA-ABRAHÃO, 1992; MARTINS E ORTIZ, 2002).

Dentre os vários problemas abordados pelos autores citados, está a falta de preparo e segurança do professor-formador, o qual não consegue promover a integração entre as disciplinas tradicionalmente denominadas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas. Em alguns currículos tradicionais, todas as questões relativas à formação específica do professor eram discutidas no âmbito da disciplina Prática de Ensino, o que gerava uma tarefa absolutamente impossível de ser cumprida levando-se em consideração o número reduzido de horas destinadas à disciplina, a complexidade dos assuntos a serem tratados, e o tempo necessário para discussões, trocas de experiências, simulações e análises tanto de métodos, abordagens e técnicas relativas ao ensinar e aprender uma língua estrangeira, como também para reflexões críticas pertinentes à prática do futuro profissional-professor. Faz-se necessário ressaltar que, apesar das propostas de mudanças trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, muitas instituições ainda não efetivaram as implementações necessárias e permanecem, portanto, os currículos tradicionais e com eles os problemas aqui abordados.

Conforme vimos, alterações significativas ocorreram em todos os níveis, principalmente após a implementação da LDB nº 9394/96 e suas regulamentações. Essas mudanças partiram de um ponto central: o currículo. O modelo da racionalidade técnica enfatizava o “como fazer”, procedimentos, técnicas e métodos, sem a adequada reflexão do “por que se faz?”. O currículo passou a ter uma dimensão mais ampla mudando o foco dos aspectos lógicos para os psicológicos, do ensino para a aprendizagem, recebendo também as contribuições das propostas de Paulo Freire, enfatizando o caráter político dos currículos, foco dos estudos a partir da década de 1980.

Presenciamos, atualmente, uma busca por parte de universidades e de professores-formadores por uma formação de qualidade e, principalmente, uma tentativa em se enquadrar no paradigma reflexivo de formação, cujo principal objetivo é o desenvolvimento da autonomia do professor para que ele seja responsável pelo seu desenvolvimento profissional. Essa autonomia implica responsabilidade, pois sua prática não mais será baseada em “receitas” advindas de sua formação inicial. Ao

contrário, ele deverá estar embasado teoricamente para fazer escolhas justificadas e sempre consciente de que sua formação não está acabada e sua prática tem implicações no contexto além sala de aula.

## Metodologia

A metodologia empregada neste estudo refere-se à primeira fase do projeto desenvolvido pelo GEPL-USC. Trata-se de um levantamento quantitativo por meio de um questionário semi-estruturado (Apêndice 1), buscou coletar dados acerca do perfil dos professores efetivos de língua inglesa que atuam no ciclo II do Ensino Fundamental.

Participaram deste estudo 25 (vinte e cinco) professores efetivos de língua inglesa de 32 (trinta e duas) escolas da rede pública estadual. Não obtivemos a participação de 7 (sete) professores em função de licença-maternidade e saúde, disponibilidade de tempo para a participação, dentre outros.

O contexto investigado constitui-se de escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Bauru. Selecionamos um professor efetivo de inglês de cada instituição pública estadual que oferece aulas de língua inglesa de 5ª série a 8ª série para a realização da pesquisa. Do total de 51 (cinquenta e uma) escolas excluímos aquelas cuja oferta destinava-se ao ensino de 1ª a 4ª séries. Das 32 escolas restantes, 25 participaram deste estudo.

Os dados apontaram para uma predominância de profissionais do sexo feminino (88%), casados (72%), e com idade acima dos 30 anos, conforme pode ser visto no Quadro 1 que se segue:

<b>IDADE</b>	<b>Entre 26 e 28</b>	<b>Entre 29 e 38</b>	<b>Acima de 39</b>
	12%	36%	52%
<b>ESTADO CIVIL</b>	<b>Casado/a</b>	<b>Solteiro/a</b>	<b>Viúvo/a</b>
	72%	24%	4%
<b>SEXO</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	—
	88%	22%	—

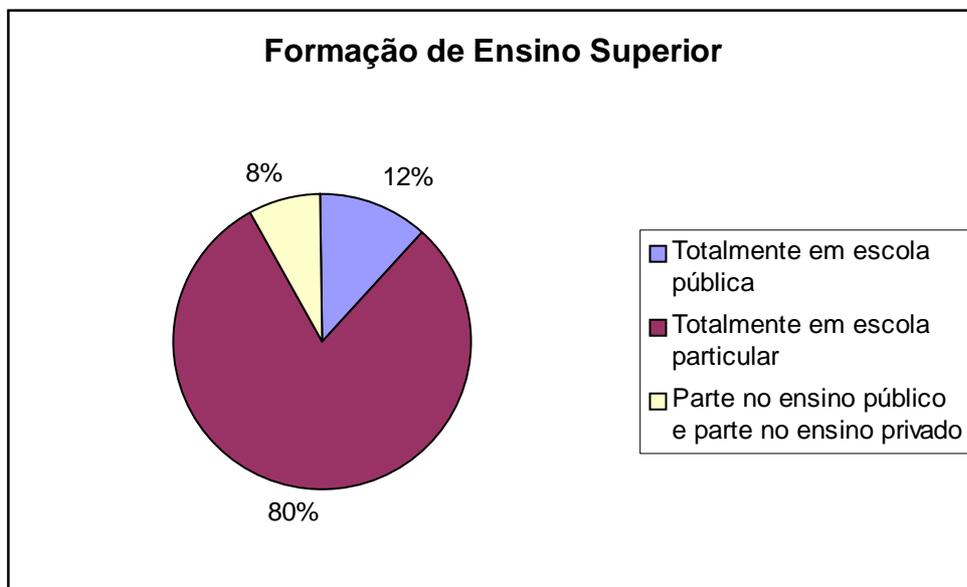
**Quadro 1:** Idade, Estado Civil e Sexo dos Participantes.

## Os dados coletados

No que se refere à sua formação educacional, dentre os professores participantes desta pesquisa, oitenta e quatro por cento (84%) cursou todos os anos do ensino fundamental em escola pública. Doze por cento (12%), parcialmente em escola pública e parcialmente em escola particular, e apenas quatro por cento (4%) cursou integralmente o ensino fundamental em instituição privada.

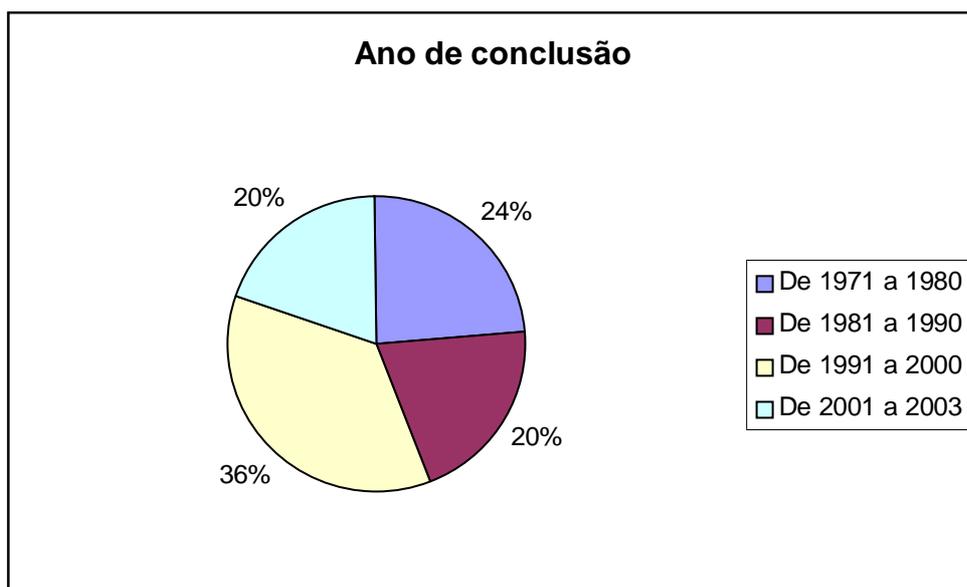
Com relação ao ensino médio, obtivemos os seguintes resultados: oitenta por cento (80%) estudou integralmente em escola pública e vinte por cento (20%), em instituição particular.

Os professores investigados obtiveram sua Licenciatura Plena em Letras (96%) ou Licenciatura Curta em Letras (4%) em sua maioria em instituições privadas de ensino superior (80%), conforme ilustra o Quadro 2.



**Quadro 2:** Formação de Ensino Superior

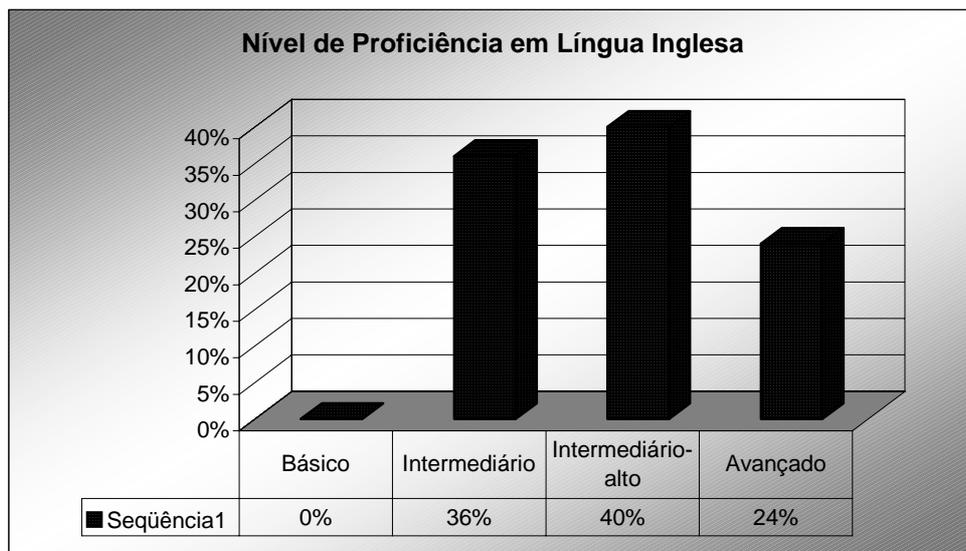
Dentre os resultados obtidos temos que, predominantemente, os professores que atuam no contexto investigado tiveram sua formação de ensino fundamental e médio em escola pública e obtiveram sua Licenciatura Plena em Letras (96% deles) em instituições privadas (80%), como já apontado, em um período que variou entre 1970 e 2000 (80%) e 20% deles após o ano 2001.



**Quadro 3:** Ano de conclusão

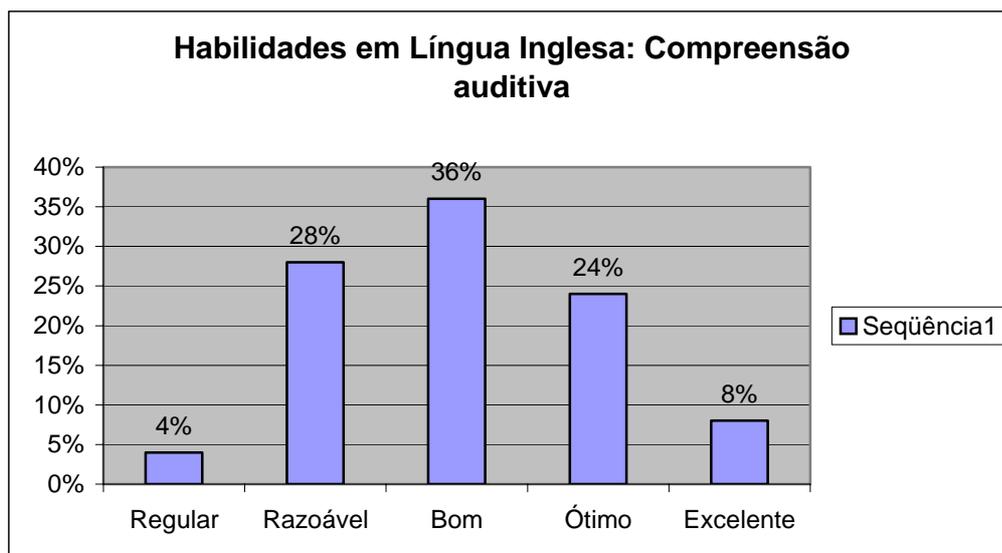
Percebeu-se a prevalência de oferta de tais cursos em período noturno, com alunos em sua maioria exercendo atividades laborais em jornada parcial e até mesmo integral, o que limita uma formação inicial mais abrangente, por exemplo, com participações em cursos e congressos da área, dificultando, inclusive, a realização mínima do estágio supervisionado obrigatório.

Observou-se, também, o nível de proficiência em Língua Inglesa dos participantes. Os resultados apontaram para trinta e seis por cento (36%) deles com nível intermediário de proficiência, quarenta por cento (40%) com nível intermediário-alto e vinte e quatro por cento (24%) com nível avançado no idioma, conforme podemos ver no Quadro 4 abaixo:



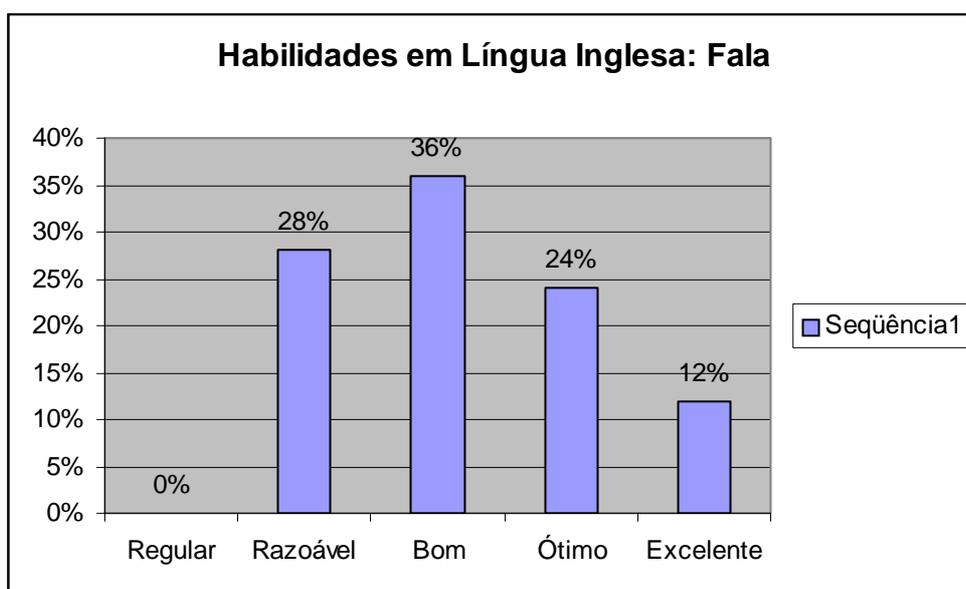
**Quadro 4:** Nível de Proficiência em Língua Inglesa.

Os quadros subseqüentes ilustram os dados referentes às habilidades em língua inglesa dos participantes, respectivamente compreensão auditiva, fala, leitura e escrita. O Quadro 5 primeiro gráfico diz respeito à compreensão auditiva, sendo que quatro por cento (4%) apontaram tal habilidade como regular, vinte e oito por cento (28%) como razoável (28%), trinta e seis por cento (36%) como boa, vinte e quatro por cento (24%) como ótima e oito por cento (8%) como excelente.



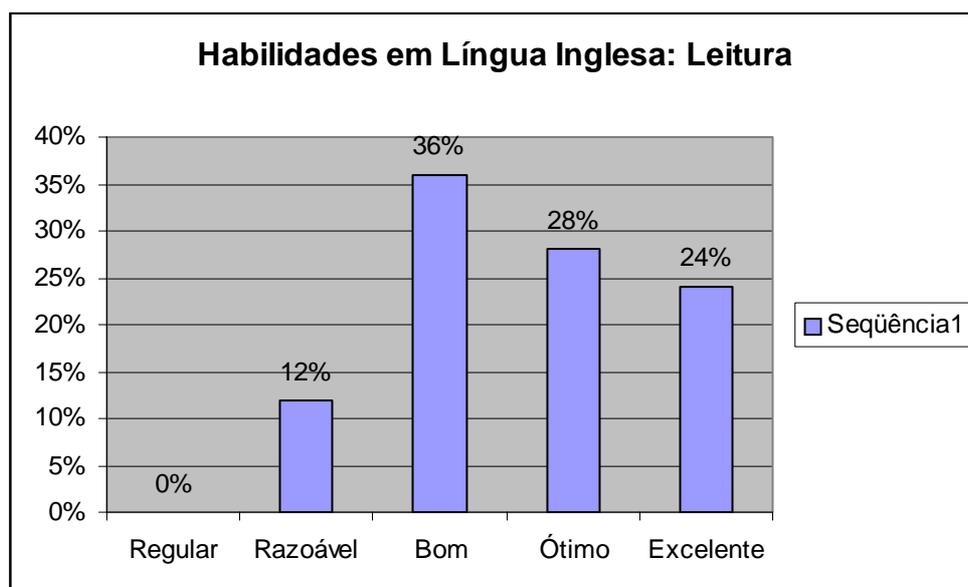
**Quadro 5:** Habilidades em Língua Inglesa: Compreensão auditiva

Vinte e oito por cento (28%) classificaram sua habilidade de produção oral como razoável, trinta e seis por cento (36%) como boa, vinte e quatro por cento (24%) como ótima e doze (12%) como excelente, não havendo nenhuma ocorrência para a categoria regular, conforme apresentado no Quadro 6.



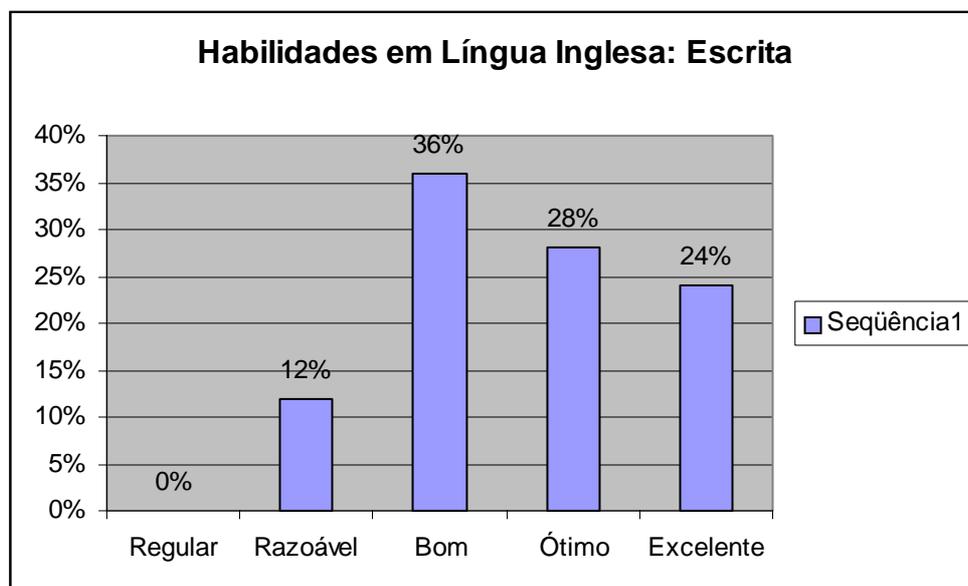
**Quadro 6:** Habilidades em Língua Inglesa: Fala

No que diz respeito à leitura, exposto no Quadro 7, doze por cento (12%) classificaram tal habilidade como razoável, trinta e seis por cento (36%) como boa, vinte e oito por cento (28%) como ótima e vinte e quatro por cento (24%) como excelente, não havendo ocorrência para a categoria regular.



**Quadro 7:** Habilidades em Língua Inglesa: Leitura

Em relação à escrita, no Quadro 8 doze por cento (12%) revelaram como razoável sua habilidade de produção textual, trinta e seis por cento (36%) como boa, vinte e oito por cento (28%) como ótima e vinte e quatro por cento (24%) como excelente, não havendo ocorrência na categoria regular.



**Quadro 8:** Habilidades em Língua Inglesa: Escrita

Com o intuito de traçar o perfil do professor de línguas da escola pública com relação à sua formação continuada, perguntamos, também, sobre sua participação em alguns eventos científicos, associações de professores e grupos de estudo ou discussão mais conhecidos da área. Dessa forma, setenta e seis por cento (76%) afirmou nunca ter participado do GEL (Grupo de Estudos Lingüísticos), dezesseis por cento (16%) participa esporadicamente e oito (8%), raramente.

No que concerne à JELI (Jornada de Estudos de Língua Inglesa), setenta e dois por cento (72%) nunca freqüentou, vinte por cento (20%) afirmou participar

esporadicamente, quatro por cento (4%) freqüentemente e quatro por cento (4%) disse freqüentar raramente.

Os índices mais baixos de participação dizem respeito ao InPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada). Cem por cento (100%) dos professores afirmaram nunca ter participado de tal evento.

Ainda, cem por cento (100%) deles não fazem parte de nenhuma associação de professores de língua inglesa. Contudo, quarenta por cento (40%) afirmou fazer parte de algum grupo de estudo, de discussão ou fórum virtual, enquanto sessenta por cento (60%) disse não fazer parte de nenhum dos grupos supracitados. Tais dados sugerem que as oportunidades de intercâmbio para estes professores são realmente limitadas e os mesmos têm a tarefa solitária de construir sua prática baseada em sua formação inicial.

Finalmente, perguntamos como os professores têm acesso às informações e inovações da área. Em primeiro lugar, foram mencionados os livros, em segundo, a Internet, em terceiro, as revistas, em quarto, os jornais, em quinto, os artigos científicos, em sexto, outras formas, e em sétimo lugar, as teses e dissertações. Os livros e as informações obtidas através da rede mundial de computadores foram os dois meios de acesso mais mencionados pelos professores do contexto deste estudo. Há de se ressaltar, entretanto, o pouco contato que os mesmos afirmam ter com a pesquisa.

## Considerações finais

Os resultados deste estudo proporcionaram melhor visão a respeito do perfil dos professores de língua inglesa do Ciclo II das Escolas Estaduais da Cidade de Bauru – SP. Entendemos que o perfil aqui traçado configura-se na imagem de um professor de inglês formado em um paradigma anterior ao reflexivo, o que, possivelmente, sugere também uma prática guiada pelo mesmo.

Formados, em sua maioria, nas décadas de 70 e 80, com baixa inserção em cursos de especialização na área, demonstrando ainda escassa participação em seminários, jornadas, congressos e eventos em geral na área de ensino e aprendizagem de línguas, as oportunidades de reflexão, para os professores investigados, parecem ser limitadas e os mesmos têm a tarefa solitária de construir sua prática baseada em sua formação inicial.

Neste sentido, muito além das teorias públicas serem suficientes, as teorias pessoais e implícitas, as experiências e vivências do professor formam um todo que se articula. É possível entendermos que o conhecimento, portanto, emerge tanto da prática e do ensino diário quanto do estudo continuado, sendo este um dos principais objetivos da formação de professores (inicial ou continuada), ao propiciar espaços de discussão e reflexão para que o professor desenvolva a compreensão de que os estudos, as discussões e atividades por ele experienciados serão um ponto de partida para que eles possam elaborar as suas teorias particulares de ensino que certamente orientarão a sua prática futura.

Evidencia-se, assim, a necessidade de um estudo sobre a prática pedagógica dos mesmos, em uma segunda fase deste trabalho, que refletirá, com maior rigor, os direcionamentos a respeito da formação continuada a ser proporcionada aos professores investigados. Estudos de caráter etnográfico relatam que quanto maiores as indicações e evidências constatadas a respeito da prática diária do professor de línguas, mais facilmente serão detectadas as necessidades educacionais que beneficiarão o ensino de línguas na escola pública, no caso do Brasil (ANDRÉ, 1995).

A formação continuada, neste prisma, poderá facilitar e promover a competência teórico-reflexiva dos professores de língua inglesa do Ciclo II da Escola Pública da Cidade de Bauru, dando novos rumos à disciplina.

Este estudo, como colocamos anteriormente, não se limita a diagnosticar o perfil do professor de língua inglesa do Ciclo II das Escolas Estaduais de Bauru, mas tem a intenção, em suas próximas etapas, de visitar a prática pedagógica dos mesmos e de abrir as portas da universidade, na forma de cursos de extensão ou de especialização *lato sensu*, para outras inúmeras questões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Segundo Vasquez (1977, p. 206-207):

[...] a teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Como conclusão geral, podemos apontar que foram fornecidas evidências que apontam para um perfil de caráter tecnicista, com dificuldades de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas e de inserção de uma prática reflexiva. Parece-nos que o importante é que o resultado do estudo tenha possibilitado, nesta primeira fase, uma reflexão da realidade atual visando futuras intervenções e transformações.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. Crise, Transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, Matilde B. M.; TOMITCH, Lêda B. M. (Orgs.). *Aspectos da Lingüística Aplicada* – estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Editora Insular, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus Editora, 1995.

CAVALCANTI, Marilda C.; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17, p. 133-144, 1991.

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

\_\_\_\_\_. Desafios contemporâneos na formação de professores de Línguas: contribuições da Lingüística Aplicada. In: FREIRE, Maximina M.; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena; BARCELOS, Ana Maria. (Orgs.). *Lingüística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: ALAB/Pontes, 2005. p. 183-201.

GIOVANNI, Luciana Maria. *A didática da pesquisa-ação: análise de uma experiência de parceria colaborativa entre universidade e escolas públicas de 1º e 2º graus*. 1994. Tese (Doutorado em didática) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. In: *TESOL Quarterly*, n. 28, p. 27-48, 1994.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

MARTINS E ORTIZ, Heloísa. *Educadores em formação: uma experiência colaborativa de professores em (trans)formação inicial*. 2002. Tese (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. *Os professores e sua formação*. Lisboa – Portugal: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 161-186, 2001.

SCHÖN, Donald. A. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. *Contexturas*, v. 1, São Paulo, 1992.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores, idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

## Apêndice I

### Questionário a ser respondido pelos professores participantes da pesquisa.

Caro professor: O objetivo desse questionário é coletar informações sobre sua formação inicial e continuada, bem como sobre sua experiência profissional. Esses dados serão utilizados e somados aos estudos do GEPLÉ – USC: Grupo de Estudo dos Professores de Línguas Estrangeiras da Universidade do Sagrado Coração de Bauru – SP.

#### Parte I – Informações Pessoais

1. Sexo: ( ) F ( ) M / 2. Idade: \_\_\_\_\_ anos / 3. Estado civil: \_\_\_\_\_

#### Parte II – Informações acadêmicas

##### 1. Ensino Fundamental

Escola: ( ) Pública ( ) Privada ( ) Parcialmente na pública e na privada

## 2. Ensino Médio

Escola: ( ) Pública ( ) Privada ( ) Parcialmente na pública e na privada

## 3. Ensino Superior

Escola: ( ) Pública ( ) Privada ( ) Parcialmente na pública e na privada

### Graduado (a) em

( ) Licenciatura Plena em Letras (4 anos) Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Licenciatura Curta em Letras (3 anos) Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Outros cursos. Quais? \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

## 4. Cursos de Idiomas

- De maneira geral, como você classifica seu nível de proficiência em língua inglesa?

( ) básico ( ) intermediário ( ) intermediário alto ( ) avançado

- Como você classifica suas habilidades em língua inglesa?

	Regular	Razoável	Bom	Ótimo	Excelente
1. Compreensão auditiva					
2. Fala					
3. Leitura					
4. Escrita					

## 5. Formação continuada

( ) Especialização (lato sensu)	Título: Instituição:	Conclusão:
( ) Cursos extracurriculares	Quais? Instituição:	Conclusão:
( ) Mestrado	Área: Instituição:	Conclusão:
( ) Doutorado	Área: Instituição:	Conclusão:
( ) Programas de Capacitação Docente (ex.: Teia do Saber)	Área Instituição:	Conclusão:

### 5.1 Participação em eventos científicos na área de ensino e aprendizagem de línguas?

Frequência	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Forma de participação
Evento					
<b>GEL</b> Grupo de Estudos Lingüísticos					( ) Ouvinte ( ) Apres. de Trabalho
<b>JELI</b> Jornada de Língua Inglesa					( ) Ouvinte ( ) Apres. de Trabalho
<b>InPLA</b> Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada					( ) Ouvinte ( ) Apres. de Trabalho
Outros					( ) Ouvinte ( ) Apres. de Trabalho

5.2 Você é membro de alguma associação de professores de Língua Inglesa? ( ) Sim. Quais?

5.3 Você faz parte de grupos de estudo, pesquisa, discussão ou fóruns virtuais?

5.4 Forma de acesso a informações e inovações da área.

( ) artigos científicos; ( ) livros; ( ) teses de doutorado ou dissertações de mestrado; ( ) internet;  
( ) jornais; ( ) revistas; ( ) outros