http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2020.v17.h486
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

Submetido: 30/08/2020 Correções: 23/10/2020 Aceite Final: 02/11/2020

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE INGLÊS DAS ESCOLAS PÚBLICAS: UM ESTUDO AVALIATIVO DO PDPI SOB A PERSPECTIVA DE SEUS EGRESSOS

Lorena Lins Damasceno[1], Mariana Gomes Fontes Bethônico[2]

[1]Mestre em Educação pela Universidade de Brasília – UnB, Distrito Federal. É servidora do quadro permanente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ocupando, atualmente, o cargo de Coordenadora-Geral de Formação de Docentes da Educação Básica. **ORCID iD**: https://orcid.org/0000-0002-0077-5709 **E-mail:** emaildalo@gmail.com

[2]Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Rio Grande do Sul. Atualmente é Analista em Ciência e Tecnologia junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ocupa o cargo de Coordenadora de Apoio a Programas de Valorização das Licenciaturas, atuando na gestão de programas voltados para valorização da profissão docente e para a formação inicial de professores. **ORCID iD**: https://orcid.org/0000-0003-0863-4983 **E-mail:** mari.gcfontes@gmail.com

RESUMO

Neste artigo analisamos o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI), sob a perspectiva de seus egressos. O PDPI é uma ação desenvolvida pela CAPES em parceria com a embaixada dos Estados Unidos e com a Comissão Fulbright, para a oferta de cursos intensivos em universidades americanas destinados a professores de língua inglesa das escolas públicas brasileiras. Para identificarmos os resultados e as possíveis repercussões do programa na atuação e no desenvolvimento profissional dos professores participantes, foi enviado um questionário aos egressos dos cursos realizados nos EUA, um ano após seu retorno ao Brasil. Os questionários foram aplicados a partir do *Formulários Google* e os dados tabulados e analisados utilizando a ferramenta *Microsoft Excel*, com a construção de tabelas dinâmicas. As respostas dos professores ao questionário foram analisadas à luz dos objetivos elencados no edital de seleção do programa. Para isso, foi criado um indicador para cada um dos cinco objetivos: valorização dos professores, domínio das habilidades, compartilhamento de metodologias, vivência cultural *in loco*, e parcerias estabelecidas. Os resultados apontaram que os objetivos do programa foram alcançados de forma parcial no que se refere à valorização dos professores, à capacidade de contextualizar a vivência cultural nos EUA no ensino da língua, ao estabelecimento de parcerias, e ao compartilhamento e à socialização dos conhecimentos após o retorno ao Brasil. Por outro lado, o programa demonstrou ter contribuído de forma significativa para o aumento do domínio das habilidades linguísticas e para o aprimoramento das práticas de ensino e avaliação em sala de aula, de acordo com os professores participantes.

Palavras-chave: Formação de professores. Língua inglesa. PDPI. Desenvolvimento Profissional. Egressos.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ENGLISH TEACHERS FROM PUBLIC SCHOOLS: AN EVALUATIVE STUDY OF PDPI FROM THE PERSPECTIVE OF ITS PARTICIPANTS

ABSTRACT

In this article, we analyze the Professional Development Program for English Language Teachers in the United States (PDPI), from the perspective of its graduates. The PDPI is a program developed by Capes in partnership with the United States Embassy and the Fulbright Commission, for the provision of intensive courses at American universities for English language teachers in Brazilian public schools. To identify the results and the possible repercussions of the program on the performance and the professional development of the participating teachers, a questionnaire was sent to the graduates of the courses taken in the USA, one year after their return to Brazil. The questionnaires were applied from Google Forms and the data tabulated and analyzed using the Microsoft Excel tool, with the construction of dynamic tables.

Teachers' responses to the questionnaire were analyzed considering the objectives listed in the program selection notice. For this, an indicator was created for each of the five objectives: valuing teachers, mastering skills, sharing methodologies, cultural experience *in loco*, and established partnerships. The results showed that the objectives of the program were partially achieved with regard to the valorization of teachers, the ability to contextualize the cultural experience in the USA in language teaching, the establishment of partnerships, and the sharing and socialization of knowledge after the return to Brazil. On the other hand, the program has shown to have contributed significantly to the increase in the mastery of language skills and to the improvement of teaching and assessment practices in the classroom, according to the participating teachers.
Keywords: English language. Graduates. PDPI. Professional development. Teacher training.

DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR DE INGLÉS DE ESCUELAS PÚBLICAS: UN ESTUDIO EVALUATIVO DEL PDPI DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS PARTICIPANTES

RESUMEN
En este artículo analizamos el Programa de Desarrollo Profesional para Profesores de Inglés en Estados Unidos (PDPI), desde la perspectiva de sus egresados. El PDPI es una acción desarrollada por Capes en alianza con la Embajada de los Estados Unidos y la Comisión Fulbright, para la provisión de cursos intensivos en universidades estadounidenses para profesores de inglés de las escuelas públicas brasileñas. Con el fin de identificar los resultados y las posibles repercusiones del programa en el desempeño y desarrollo profesional de los docentes participantes, se envió un cuestionario a los egresados de los cursos tomados en Estados Unidos, un año después de su regreso a Brasil. Los cuestionarios se aplicaron desde Google Forms y los datos se tabularan y analizaron mediante la herramienta Microsoft Excel, con la construcción de tablas dinámicas. Las respuestas de los profesores al cuestionario se analizaron a la luz de los objetivos enumerados en el aviso de selección de programas. Para ello, se elaboró un indicador para cada uno de los cinco objetivos: valoración de los docentes, dominio de habilidades, intercambio de metodologías, experiencia cultural in loco y alianzas establecidas. Los resultados mostraron que los objetivos del programa se lograron parcialmente con respecto a la valorización de los docentes, la capacidad de contextualizar la experiencia cultural en los EE. UU. En la enseñanza de idiomas, el establecimiento de alianzas y el intercambio y socialización de conocimientos después. el regreso a Brasil. Por otro lado, el programa ha demostrado haber contribuido de manera significativa al aumento del dominio de las habilidades lingüísticas y a la mejora de las prácticas de enseñanza y evaluación en el aula, según los profesores participantes.
Palabras clave: Formación de professores. Idioma en Inglés. PDPI. Desarrollo professional. Graduados

INTRODUÇÃO

A relevância da língua inglesa e o seu alcance no mundo globalizado são temas consensuais e recorrentes nas discussões sobre comunicação, educação e acesso ao conhecimento. Nesse sentido, o aprendizado do idioma na escola, desde os anos iniciais, contribui para que os alunos ampliem seu repertório linguístico e conheçam novos percursos de aprendizagem.

Desde 1855, data do início oficial do ensino de línguas estrangeiras (LE) no Brasil, até 2017, tivemos uma série de documentos oficiais que incidiram sobre o sistema educacional brasileiro e, consequentemente, sobre o ensino da língua inglesa nas escolas regulares do país (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017). O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), até o ano de 2017, estabelecia como obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, escolhida a critério da comunidade escolar, na parte diversificada do currículo. Tal dispositivo legal foi, entretanto, alterado pela Lei nº 13.415/2017 que instituiu a obrigatoriedade da língua inglesa no currículo do Ensino Fundamental a partir do sexto ano.

Outro importante marco que implicou mudanças nas práticas de ensino do idioma nas escolas brasileiras foi a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo esse documento, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes

linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e de mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2017).

A BNCC aborda o ensino do inglês com ênfase em sua função social e política, estabelecendo assim o conceito de "língua franca". Nessa perspectiva, essa instrução normativa aponta para a necessidade de desvincular o ensino da língua ao pertencimento a determinado grupo. Nesse sentido,

> O tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, consequentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2017, p. 242).

Nesses termos, compreender o ensino e a aprendizagem da língua inglesa no contexto da educação pública, com os limites e as possibilidades já amplamente conhecidos e debatidos tanto no âmbito político quanto no acadêmico, requer uma complexa análise, bem como o engajamento dos diversos atores educativos, para que seja garantido a todos o acesso aos saberes preconizados na BNCC.

Nessa perspectiva, os programas de formação de professores devem trazer em sua concepção elementos que possibilitem a experimentação da complexidade que configura os processos formativos. Imbérnon (2010, p. 104) aponta a importância dos processos formativos que compreendam "conhecimentos, habilidades e atitudes, a fim de desenvolver profissionais inquietos, inovadores; que aprendam com seus acertos e erros".

Segundo estudo do *British Council* (2015), um dos principais desafios enfrentados pelo ensino de inglês no Brasil está relacionado à dificuldade dos professores em acessar formação continuada, tendo sido constatado que apenas 55% dos docentes participam frequentemente de capacitações pedagógicas. O estudo apontou, ainda, que os motivos pelos quais os professores não realizam capacitações são: a falta de oferta pelas suas respectivas secretarias de educação; o alto custo financeiro; a falta de tempo ou de compatibilidade com o horário de trabalho.

É redundante afirmar que a formação do docente da Educação Básica é um fator fundamental para promover a qualidade do ensino público. Nesse sentido, Neto e Maciel (2011, p. 73) afirmam que "é direito do professor e dever do Estado proporcionar condições favoráveis de formação completa, apropriada e eficaz para enfrentar os grandes desafios de uma sociedade em constante e profundas transformações". É fundamental, portanto, que o poder público realize ações que promovam a formação inicial e continuada desses professores.

Diante do exposto, este artigo aborda o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI), uma ação desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos e com a Comissão Fulbright. O programa busca capacitar professores de língua inglesa da rede pública de educação básica, por meio da concessão de bolsas de estudo para realização de curso de curta duração (seis semanas) em universidades norte-americanas de reconhecida excelência. Percebe-se assim, que, a partir de programas de cooperação internacional como o PDPI, tem sido estendida aos professores do ensino básico uma prática já adotada tradicionalmente pela CAPES na qualificação de docentes e de pesquisadores que atuam na pós-graduação *stricto sensu*.

No presente estudo, analisaremos o Programa na perspectiva dos professores bolsistas selecionados no edital de 2017, bem como os possíveis efeitos e repercussões em sua atuação profissional como docentes de língua inglesa nas escolas públicas de educação básica

do Brasil. Para poder participar do PDPI, o candidato deve ser professor concursado e estar ministrando aula de língua inglesa na rede pública da educação básica no ato da inscrição e até a implementação da bolsa. Não foram aceitas candidaturas de professores contratados em caráter temporário.

O PDPI teve início no ano de 2010 e formou, até o ano de 2019, 2.095 professores de língua inglesa da educação básica, em cursos de duração de seis a oito semanas, realizados em diversas universidades nos Estados Unidos.

Tabela 1. Número de vagas ofertadas e de professores formados pelo PDPI

Número de vagas ofertadas (ano)						Número de edições	Professores formados
2010	**2011**	**2012**	**2013**	**2017**	**2019**		
20	50	540	540	479	486	6	2.095

Fonte: Capes (2020).

Em 2014 foi criado o programa Idiomas sem Fronteiras (ISF), com a finalidade de

> propiciar a formação inicial e continuada e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior – IES Públicas e Privadas e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT, de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento de uma política linguística para o país (BRASIL, 2014).

No âmbito da portaria de criação do ISF, foi estabelecido que a Capes teria como atribuição auxiliar no fortalecimento de programas que valorizassem a formação de professores de diferentes idiomas. Nesse contexto, o PDPI, que antes havia sido implementado como iniciativa pontual, passa a ser um dos programas estratégicos de cooperação internacional para formação de professores que atuam na educação básica.

Em que pese a importância da criação do ISF para o fortalecimento das iniciativas voltadas à formação de professores de línguas da educação básica, entre os anos de 2015 e 2016, o contexto de contingenciamento orçamentário impediu que houvesse novas edições do PDPI, que foi retomado, então, em 2017, com o lançamento do Edital Capes 19/2017, o qual é o foco do presente trabalho.

Pode-se dizer que o PDPI é o programa de maior abrangência dentre as iniciativas da Capes para formação de professores no exterior, uma vez que 65% das oportunidades para se participar de um programa de internacionalização promovido pela Capes na área da educação básica foram oferecidas por esse programa (SOUZA, 2016).

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Nosso estudo se insere no campo da pesquisa social, e se configura, mais especificamente, como uma pesquisa descritiva, que, como explica Gil (2008, p. 28), "tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis". Segundo o autor, são incluídas nesse grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar opiniões, atitudes e crenças de uma dada população.

No segundo semestre de 2019, foi elaborado um questionário utilizando a ferramenta *Formulários Google*, que foi enviado por e-mail aos egressos do PDPI que participaram do curso de capacitação nos EUA entre janeiro e fevereiro de 2018.

O processo de construção do instrumento de coleta de informações foi inspirado no modelo de Pasquali (2010), que, apesar de ser uma teoria predominantemente utilizada na psicologia e aplicada à construção de testes psicológicos de aptidão, de personalidade e de escalas psicométricas, pode ser observado também em pesquisas que envolvem a elaboração de instrumentos relacionados à educação. No que se refere a este trabalho, considerando que temos a intenção de verificar o alcance dos objetivos de uma política a partir da opinião dos sujeitos que dela se beneficiaram, entendemos que a teoria de Pasquali orienta a elaboração dos

itens do questionário direcionado aos egressos, uma vez que ele é um instrumento de medida de fenômenos subjetivos.

O modelo de Pasquali se baseia em três grandes polos: O *polo teórico* diz respeito à fundamentação teórica de qualquer empreendimento científico, sem a qual a imagem dos procedimentos se enfraquece, comprometendo sua legitimidade. O *polo empírico,* por sua vez, consiste nos procedimentos e técnicas de aplicação do instrumento piloto, bem como na coleta de informações que possam avaliar a qualidade psicométrica desse instrumento. Dois passos são destacados em relação aos procedimentos empíricos para a validação de um instrumento: o planejamento da aplicação e a própria coleta da informação empírica. Já o *polo analítico* é relacionado aos procedimentos que determinam as análises estatísticas dos dados com vistas à validação do instrumento.

A respeito da quantidade de itens que deve conter um instrumento, Pasquali sugere que, para que o construto seja bem representado, são necessários cerca de 20 itens. Entretanto, quanto trata-se de construtos mais simples, esse pode ser representado por um número menor de itens.

Por fim, no que concerne ao nosso trabalho, cabe ainda destacar dois aspectos importantes apontados nesse referencial que dizem respeito à análise dos itens. Para verificarmos se os itens possuíam validade teórica real e que fossem totalmente compreendidos pelo público meta do instrumento, se fez necessária a realização de uma análise teórica e de uma análise semântica desses itens. A primeira foi realizada por juízes - especialistas na área – que tiveram como tarefa analisarem se cada item realmente se referia ao construto em questão. Pasquali (2010) afirma que uma concordância de pelo menos 80% entre os juízes pode servir de confirmação sobre a pertinência do item e, no caso do instrumento elaborado para pesquisa que ora apresentamos, os itens que não obtiveram esse grau de concordância foram reformulados ou suprimidos.

A segunda análise, a semântica, referiu-se à comprovação de que todos os itens seriam compreensíveis para os respondentes que compunham o público para o qual o instrumento se destinava. Essa análise foi realizada previamente por professores participantes do programa, que compõem o público de egressos consultados.

Com o exposto, procuramos apresentar, ainda que de forma sintética, os critérios que inspiraram a construção e validação do questionário aplicado aos egressos do PDPI, que buscou identificar o perfil acadêmico e profissional dos professores, além de apresentar itens relacionados aos aspectos avaliativos da formação, que foram divididos em seis blocos, a saber: avaliação do curso, autoavaliação, percepções do bolsista após o retorno ao Brasil, repercussões do curso na prática profissional do bolsista, questões gerais e produtos.

Para Gil (2008, p.121), “construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”. Nesse sentido, o instrumento proposto corrobora o nosso intuito de perceber, a partir do olhar do professor egresso, se o PDPI alcançou os objetivos declarados em seu edital de seleção.

Para acompanhamento dos egressos da última edição do PDPI (cujo retorno ao Brasil ocorreu em fevereiro de 2018), optamos por utilizar como base para a elaboração dos itens do questionário os objetivos específicos do programa listados no Edital Capes 19/2017. São eles:

1. Valorizar os professores que atuam nas redes públicas de educação básica.
2. Fortalecer o domínio das quatro habilidades linguísticas – compreender, falar, ler e escrever em inglês.
3. Compartilhar com os professores metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação que estimulem a participação do aluno em sala de aula.
4. Oferecer uma experiência *in loco* em história e cultura dos Estados Unidos, para que isso se torne parte do currículo do ensino de inglês no Brasil.
5. Estimular parcerias com universidades e professores americanos visando futuros intercâmbios de professores e de alunos entre os dois países.

Para subsidiar a elaboração dos itens, transformamos cada um dos cinco objetivos em um indicador, conforme Quadro 1, a fim de possibilitar a verificação de sua consecução na perspectiva do egresso. Nesse sentido, cabe, *a priori*, a delimitação de alguns conceitos presentes nos objetivos definidos pelos formuladores do Programa.

Quadro 1. Indicadores estabelecidos a partir dos objetivos do PDPI

Objetivo	Variável
Objetivo 1	Valorização dos professores
Objetivo 2	Domínio das habilidades
Objetivo 3	Compartilhamento de metodologias
Objetivo 4	Vivência cultural *in loco*
Objetivo 5	Parcerias estabelecidas

Fonte: As autoras.

O primeiro objetivo faz referência a um tema recorrente nas discussões acadêmicas, políticas e sindicais: a valorização do professor. É consenso na literatura que trata dessa matéria que a valorização docente está diretamente relacionada a alguns elementos que são indissociáveis: salário digno, carreira atraente, jornada compatível com os afazeres escolares, inclusive para garantir a presença de todos os profissionais em cursos de formação inicial e continuada e no processo de elaboração e condução dos projetos político-pedagógicos das escolas (ARAÚJO, 2017).

O que se constata, ainda, por estudos no campo da sociologia do trabalho, é que a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou nas condições de trabalho, a ela relativos (GATTI; BARRETO, 2009). Para fins de elaboração do instrumento de que trata este trabalho, consideramos que a valorização do professor está relacionada ao incentivo ao desenvolvimento profissional (por meio do acesso a oportunidades de formação continuada), bem como ao prestígio social do profissional e à remuneração condizente com a sua formação e com a relevância da profissão.

O segundo objetivo do edital se refere ao domínio pelo professor das habilidades relacionadas à língua inglesa, sendo elas: compreender, falar, ler e escrever. Essas quatro habilidades associadas indicam o grau de proficiência na língua. O estudo realizado pelo British Council (2015) apontou que apenas 33% dos professores pesquisados possuíam algum tipo de certificado de proficiência, sendo as causas para a não obtenção o alto custo dos testes e o fato de não haver, em seu dia a dia profissional, nenhuma exigência de certificação.

Destaca-se que o PDPI se configura, colateralmente, como uma oportunidade para que o professor da rede pública realize um teste de proficiência sem custos financeiros, uma vez que, para concorrer à vaga como bolsista, ele deve realizar *o Test of English as a Foreign Language* (*TOEFL*), aplicado gratuitamente a todos os candidatos inscritos na seleção.

O terceiro objetivo do programa compreende o compartilhamento de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação que estimulem a participação do aluno em sala de aula. Sabe-se da importância da formação prática dos professores, que influenciará diretamente sua ação pedagógica. Conforme nos aponta Imbernón:

> A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

O quarto objetivo tem como foco oferecer experiência *in loco* em história e cultura dos Estados Unidos, para que isso se torne parte do currículo do ensino de inglês no Brasil. Esse objetivo nos remete à proposição do eixo "Dimensão Intercultural" da BNCC, compreendendo que as culturas estão em contínuo processo de interação e de reconstrução. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de

constituição de identidades abertas e plurais (BRASIL, 2017, p. 247).

O quinto e último objetivo prevê estimular parcerias com universidades e professores americanos visando futuros intercâmbios de professores e de alunos entre os dois países, a fim de incentivar a continuidade do acesso aos conhecimentos e aos aspectos culturais. No final de 2019, corroborando a importância da manutenção das parcerias nos processos formativos, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), listou em seu artigo 6º alguns princípios relevantes da política de formação de professores da educação básica, dentre eles, "a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural" (BRASIL, 2019).

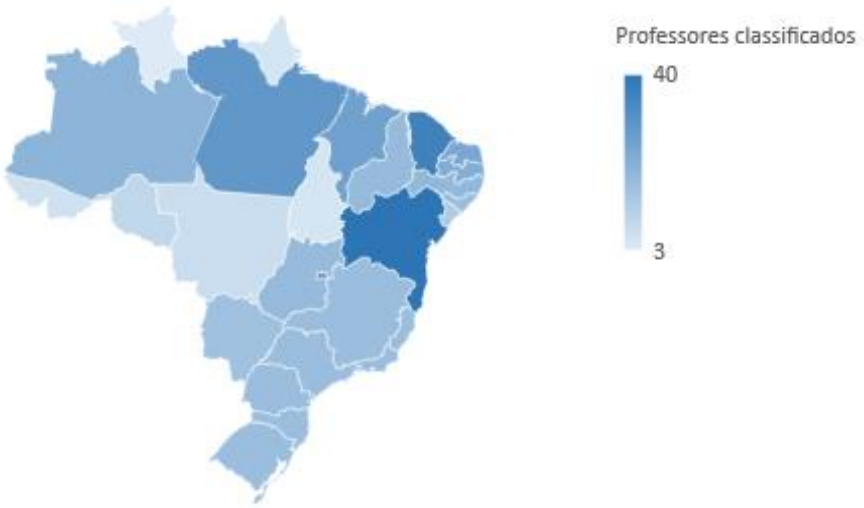
Os questionários foram aplicados utilizando-se a ferramenta *Formulários Google* e a análise de dados foi realizada a partir da construção de tabelas dinâmicas na ferramenta *Microsoft Excel* para apresentação de mapas, gráficos e tabelas. Passaremos, a seguir, à apresentação dos resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários, com objetivo de avaliar o programa na perspectiva dos egressos.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A partir da compreensão sobre o Programa, apresentaremos os dados gerais da implementação do edital lançado em 2017, com o intuito de demonstrar o alcance dessa ação fomentada pela Capes, bem como suas principais características.

O Edital 19/2017 selecionou 479 professores de todos os estados do país. O estado com maior quantidade de professores contemplados foi a Bahia, apresentando o total de 40 professores classificados, seguido dos estados do Ceará e do Pará, com 36 e 29 professores, respectivamente. O estado com menor quantidade de professores classificados foi Roraima, com três docentes aprovados no edital. A Figura 1 representa a distribuição geográfica dos professores beneficiados.

Figura 1. Distribuição geográfica dos professores participantes do PDPI em 2018.

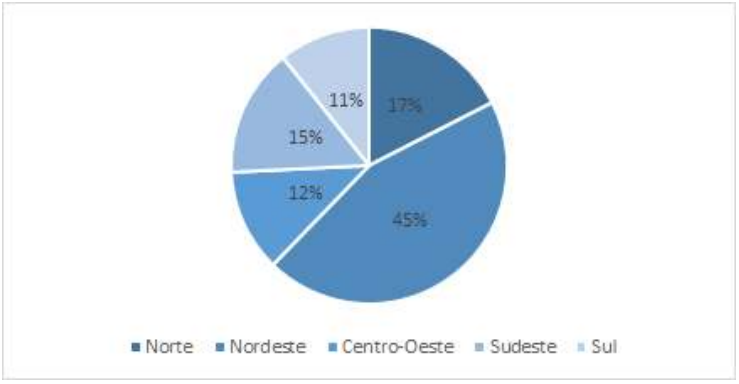


Fonte: As autoras.

Do total de professores classificados, oito professores desistiram de participar do programa. O questionário de avaliação foi enviado, portanto, para todos os 471 egressos, tendo sido respondido por 326 deles (aproximadamente 70% do total de participantes).

A distribuição dos respondentes por região brasileira está representada no Gráfico 1, a seguir:

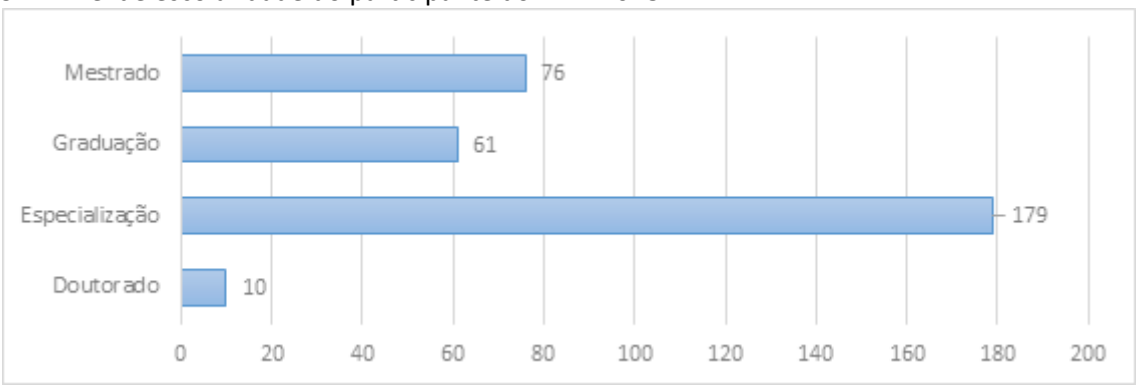
Gráfico 1. Distribuição dos egressos participantes por região brasileira.



Fonte: As autoras.

Quanto ao perfil acadêmico, constatou-se que a maioria possui formação em nível de especialização, conforme Gráfico 2. O nível de escolaridade relativamente alto apresentado pelos professores que participaram do programa pode ser compreendido pelo próprio método de seleção, o qual exige que o candidato à bolsa já possua um nível razoável de proficiência na língua inglesa.

Gráfico 2. Nível de escolaridade do participante do PDPI 2018.



Fonte: As autoras.

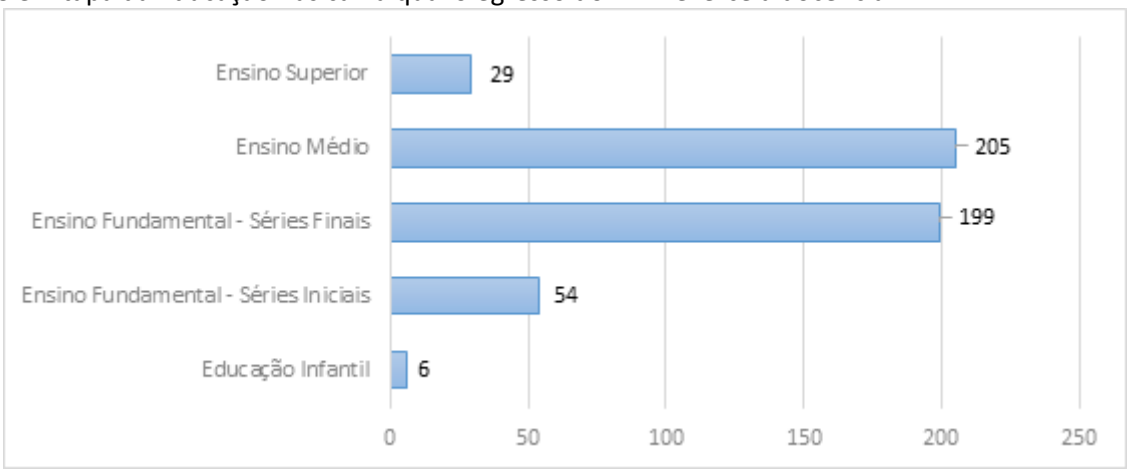
Esse dado dialoga, ainda, com aqueles apresentados pelo estudo do British Council, os quais apontaram que

> Os professores de inglês possuem alta escolaridade, especialmente para o contexto brasileiro: 87% deles possuem ensino superior. Porém, a maioria dos professores de inglês não possui uma formação superior específica na língua inglesa. Segundo os dados, apenas 39% têm formação em língua inglesa, sendo que grande parte dos docentes são formados em letras - língua portuguesa, ou pedagogia. Um em cada cinco professores de inglês tem formação superior fora da área de línguas. Apesar da formação não específica em inglês, foi possível verificar que os professores investem em sua formação. [...], a formação da maior parte dos professores foi completada com recursos financeiros próprios. A formação não específica em língua inglesa pode ser um dos fatores que explicam a dificuldade que alguns professores têm com a própria disciplina (BRITISH COUNCIL, 2015, p.11).

Em relação à esfera administrativa da escola em que atuam, 53% dos professores são oriundos de escolas vinculadas à rede estadual, enquanto 31% provêm de escolas da rede municipal, e, por fim, 16% vêm de escolas vinculadas à rede federal de educação básica.

Quanto à etapa de atuação demonstrada no Gráfico 3, foram registradas 493 respostas, o que indica que alguns dos professores atuam em mais de uma etapa de ensino. Dessa forma, 205 egressos são atuantes no ensino médio e 199 nas séries finais do ensino fundamental. Identificou-se, ainda, que 29 participantes, além de atuarem na educação básica, também atuam no ensino superior.

Gráfico 3. Etapa da Educação Básica na qual o egresso do PDPI exerce a docência.



Fonte: As autoras.

A atuação nas escolas públicas, condição exigida para participação no PDPI, é uma característica que congrega os professores cursistas desse programa em torno de um mesmo desafio já reconhecido na literatura sobre o tema (Oliveira, 2003): a ineficiência do ensino de línguas estrangeiras nas escolas do setor público, permeada pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos e falta de motivação dos docentes.

Barcelos (2011) classifica a experiência de aprendizagem em escolas públicas como ruim e sem motivação, em decorrência de fragilidades pedagógicas, de falta de interesse dos alunos e da ausência de prática da língua. Segundo a autor, entre as justificativas apresentadas pelos alunos sobre as dificuldades encontradas no aprendizado do inglês na escola pública encontra-se a

> [...] repetição de um ensino que geralmente parece ser bastante voltado para aspectos gramaticais e o mais lembrado é o verbo to be. O outro aspecto mencionado no excerto diz respeito a um discurso presente em nossa sociedade – o da falta de competência dos professores de escola pública (BARCELOS, 2011, p.161).

Existe, por parte desses estudantes, um pensamento de que só é possível aprender inglês em cursos particulares, sendo improvável adquirir o conhecimento da Língua em uma escola pública. Os relatos que surgem dos professores, por sua vez, alegam que os alunos não conseguem aprender inglês e, agregam-se a esses fatores seus problemas de ordem familiar e seu baixo nível socioeconômico. (LATORRE, 2019).

Diante dos desafios que se apresentam no cenário da aprendizagem do inglês em escolas públicas, Barcelos (2011) destaca a falta de capacitação do professor, que tem como consequência a desmotivação do aluno e questiona o que pode ser feito por parte dos professores sem levar em conta os problemas econômicos, sociais e culturais que permeiam o mundo do ensino público.

Como se vê, são incontáveis as adversidades no âmbito do ensino público quando se trata da aprendizagem de língua estrangeira e um professor preparado e com formação sólida é fundamental para reverter essa

realidade e desfazer o mito de que o domínio da língua por seus estudantes é algo inatingível. Nossa pesquisa, portanto, caracteriza o PDPI como uma importante oportunidade de formação para os docentes de língua inglesa das escolas públicas e pretende identificar algumas possíveis repercussões dessa experiência no seu fazer pedagógico e no engajamento de seus alunos.

Os professores realizaram cursos de capacitação (aprimoramento da língua e desenvolvimento de metodologias de ensino) nas 15 universidades americanas listadas no Quadro 2, abaixo.

Quadro 2. Universidades Americanas participantes do PDPI em 2018.

1. Georgia State University	2. St. John's University
3. Iowa State University	4. Temple University
5. Kansas State University	6. University of Arkansas
7. Michigan State University	8. University of Delaware
9. Missouri State University	10. University of Miami
11. Ohio University	12. University of North Carolina at Charlotte
13. Portland State University	14. University of Texas at Austin
15. San Francisco State University	

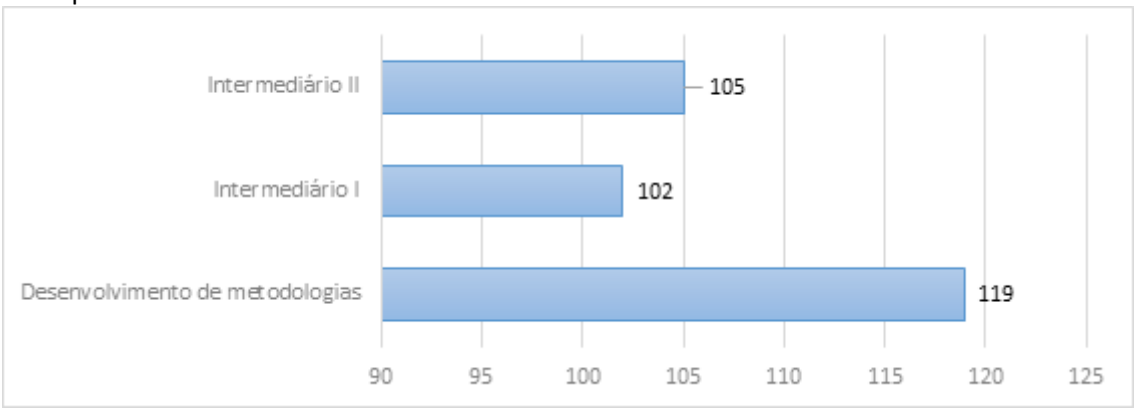
Fonte: As autoras.

O tipo de curso no qual cada professor foi matriculado se definiu a partir da nota por ele obtida no teste *TOEFL-ITP*. Conforme previsto no edital do programa, os candidatos que obtiveram uma nota igual ou superior a 550 pontos frequentaram o curso de Desenvolvimento de Metodologias de ensino da língua inglesa. Já aqueles que obtiveram pontuação entre 500 e 549 foram direcionados ao curso de Nível Intermediário II. Os candidatos que obtiveram nota entre 450 e 499 pontos, por sua vez, fizeram o curso de Nível Intermediário I. Os candidatos com notas inferiores a 450 pontos foram eliminados no processo de seleção.

Os cursos Intermediário I e II foram destinados ao aprimoramento da língua inglesa, tendo a finalidade específica de elevar o domínio e a fluência dos professores no idioma. Já o curso de Desenvolvimento de Metodologias abordou técnicas e métodos de ensino da língua inglesa, uma vez que os professores já apresentavam alta proficiência em inglês.

O Gráfico 4 apresenta a distribuição dos professores que responderam ao questionário nos três tipos de cursos oferecidos no âmbito do PDPI.

Gráfico 4. Tipo de curso realizado nos Estados Unidos.



Fonte: As autoras.

Com o exposto, tentamos demonstrar, em linhas gerais, o perfil profissional e acadêmico dos egressos do programa. Passaremos então a explorar a percepção desses docentes sobre a formação vivenciada, além das possíveis repercussões dessa experiência no exercício de sua profissão, em sala de aula.

O primeiro bloco de questões do instrumento conduziu o egresso a avaliar o curso realizado no exterior. Nesse momento, o

professor foi orientado a atribuir a cada item uma nota em escala de 0 (zero) a 5 (cinco), na qual zero significa que o aspecto foi considerado "péssimo", e cinco significa que foi considerado "excelente".

Os participantes avaliaram, nesse primeiro bloco, os seguintes aspectos relacionados ao curso: conteúdos, metodologia utilizada, material didático disponibilizado, atuação dos professores/Instrutores, interação entre os participantes do curso, e motivação dos participantes no curso.

A Tabela 2 apresenta a avaliação do curso pelos egressos. Nela identificou-se que o quesito mais bem avaliado foi aquele relativo à atuação dos professores e dos instrutores dos cursos realizados no exterior, com 72% das respostas indicando esse aspecto como "excelente". As avaliações dos materiais utilizados, da interação entre os participantes, bem como da motivação, resultaram (para cada um desses itens), em 62% das respostas no nível 5 da escala.

Tabela 2. Avaliação dos egressos sobre aspectos relacionados ao curso nos EUA.

	Quantidade de respostas na escala					
Itens	**0 (Péssimo)**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5 (Excelente)**
Avaliação quanto ao conteúdo dos cursos	1	5	6	38	90	186
Avaliação quanto à metodologia utilizada	1	6	5	36	97	181
Avaliação quanto aos materiais didáticos utilizados	0	3	4	36	80	203
Avaliação quanto à atuação dos professores e instrutores	1	4	1	17	67	236
Avaliação quanto à interação entre os participantes do curso	1	2	7	25	88	203
Avaliação quanto à motivação dos participantes no curso	1	2	7	25	88	203

Fonte: As autoras.

O segundo bloco de perguntas conduziu o egresso a realizar uma autoavaliação de sua capacitação. As questões abordadas permitiram identificar a satisfação do professor em relação às suas expectativas iniciais, além de avaliar a sua participação no curso. Esse bloco de itens, igualmente ao anterior, apresentou a escala de 0 (zero) a 5 (cinco), na qual o zero corresponde a "ruim" e o cinco a "excelente".

Na questão referente à motivação do professor antes de fazer o curso, 95% dos docentes indicaram níveis 4 e 5 de motivação.

Para Vernon (1973, p. 53) "a motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes". Ela é, portanto, fundamental para o que indivíduo que se coloca em uma situação de aprendizado e de formação obtenha sucesso nesse processo.

De acordo com Souza (2002, *apud* LATORRE, 2019), a motivação para o aprendizado da Língua Inglesa pode ser: a) Motivação instrumental: é uma razão que impulsiona o indivíduo para obter sucesso (passar em exames, conseguir um bom emprego, garantir uma vaga na universidade), enfim, buscar a ascensão educacional e melhores oportunidades econômicas. b) Motivação integrada: busca domínio sobre a cultura, e problemas da realidade e da vida dos falantes da língua alvo. c) Motivação resultativa: é aquela em que o bom resultado do trabalho do aluno o impulsiona a querer ainda mais. A motivação nasce do sucesso de sua experiência anterior. d) Motivação intrínseca: é o interesse positivo pela matéria em si como campo de estudo e de trabalho.

Sabemos que não existem no Brasil muitas oportunidades para que professores da educação básica pública realizem cursos da natureza daqueles que são oferecidos por meio do PDPI, com imersão cultural e acadêmica em um país de língua inglesa. Assim, entendemos que a participação nesse programa pode ter implicado as várias formas de motivação elencadas por Souza e, dessa forma, são compreensíveis os dados apresentados na Tabela 2, que demonstraram que o índice de motivação se manteve elevado durante todo o curso (93%), o que revela que existiu um alinhamento entre a

capacitação realizada e as expectativas e necessidades formativas dos professores.

Quanto à interação com os outros participantes do curso, 92% dos egressos revelaram alto nível de interação durante a realização da formação, fato estimulado pelas metodologias utilizadas. Por fim, a satisfação em relação às expectativas iniciais dos professores foi classificada nos dois maiores níveis por 88% dos docentes.

O terceiro bloco de questões buscou identificar e avaliar as possíveis repercussões do PDPI no desenvolvimento profissional dos egressos. Foram apresentados itens sobre suas percepções após o retorno ao Brasil e a escala utilizada variou entre 0 ("discordo totalmente") e 5 ("concordo totalmente").

Além da escala mencionada, os respondentes também puderam indicar as opções "não se aplica" (quando considerado que o item não tinha relação com a sua participação no programa) ou "não sei responder".

A partir das respostas apresentadas na Tabela 3, identificamos que, na opinião de grande parte dos professores, após a realização do curso houve mudanças para melhor na percepção de seus colegas de trabalho sobre o seu papel como profissional.

Tabela 3. Percepções dos egressos após seu retorno ao Brasil.

	Quantidade de respostas na escala							
Percepções após o retorno ao Brasil	**0 (Discordo Totalmente)**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5 (Concordo totalmente)**	**NA***	**NR****
Noto que houve mudanças, para melhor, na percepção dos meus colegas de trabalho sobre meu papel como profissional.	0	3	12	28	92	171	3	17
Percebo maior reconhecimento/valorização dos meus alunos em relação a mim.	2	3	6	18	71	213	5	8
Me sinto mais valorizado pela equipe de gestão da escola.	13	15	17	34	78	156	5	8

Fonte: As autoras.

Nota:*NA: Não se aplica.

**NR: Não sei responder.

Já em relação ao fato de se sentir mais valorizado como profissional pela equipe de gestão da escola e por seus alunos, as respostas apresentadas apontaram que a maioria concorda com tal assertiva. Entretanto, percebe-se que, na opinião do professor, essa valorização foi maior por parte dos alunos do que pela equipe de gestão.

No primeiro caso, 213 professores concordaram totalmente com a percepção de valorização profissional por seus alunos. Já no segundo caso, 156 professores perceberam o total reconhecimento da equipe gestora.

Não podemos perder de vista, entretanto, que a formação é apenas uma das dimensões que implicam a valorização do professor e que

> É evidente que se podem conseguir algumas melhorias importantes através dos programas e das técnicas de formação do professorado. Mas não se poderá pôr fim ao desajustamento e ao mal-estar dos professores sem que a sociedade reconheça e apoie o seu trabalho, em todos os aspectos. A chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do professor na sala de aula, que o obrigam a uma atuação medíocre, pela qual acaba sempre por ser considerado responsável. (ESTEVE, 1999, p.120).

Sendo assim, em que pese o PDPI ser uma importante iniciativa que contribui para a valorização dos professores de língua inglesa das escolas públicas, ações como essa devem ser associadas a outras políticas que promovam seu bem-estar e sua autorrealização profissional.

O Bloco IV de questões buscou compreender as possíveis repercussões do curso para a prática profissional do egresso em sala de aula. A escala utilizada para indicar a relevância do curso quanto aos aspectos apresentados variou entre 0 ("sem relevância") a 5 ("grande relevância").

Tabela 4. Percepção do egresso sobre as repercussões do curso em sua prática profissional.

	Quantidade de respostas na escala					
Repercussões do curso	**0 (Sem relevância)**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5 (Grande relevância)**
Maior engajamento e participação dos meus alunos nas aulas que ministro	2	2	9	51	107	155
Aumento do meu domínio do ensino da língua inglesa	2	3	5	18	66	232
Aumento do meu domínio na habilidade de falar inglês	4	4	8	24	67	219
Aumento do meu domínio na habilidade ouvir/compreender a língua inglesa	3	5	8	19	61	230
Aumento do meu domínio na habilidade de ler textos em inglês	5	5	12	24	59	221
Aumento do meu domínio na habilidade de escrever em inglês	6	3	10	30	84	193
Ampliação de meus conhecimentos sobre a história e cultura dos Estados Unidos	1	1	1	15	64	244
Capacidade de contextualizar o ensino da língua inglesa com aspectos históricos e culturais americanos	2	1	5	20	79	219
Capacidade de criar/aperfeiçoar metodologias de ensino para o aprendizado da língua inglesa	3	0	7	27	87	202
Capacidade de criar/aperfeiçoar os procedimentos de avaliação da aprendizagem dos meus alunos	2	3	5	31	82	203

Fonte: As autoras.

Entendemos que os elementos abordados neste bloco de itens são aqueles que estão intrinsecamente relacionados ao que se propõe o PDPI, como é preconizado em seu próprio nome: Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa.

Os termos "desenvolvimento profissional" e "desenvolvimento de professores" são usados de maneira intercambiável de acordo com o British Council, referindo-se ao ensino de inglês.

> **Desenvolvimento de professores**, em alguns casos, pode remeter a tornar-se melhor nas práticas em sala de aula. **Desenvolvimento profissional** refere-se mais à carreira, à forma como nos desenvolvemos profissionalmente, de maneira mais ampla, por meio de investimentos em cursos e em treinamentos que ampliem a possibilidade de crescer e ser reconhecido. **Desenvolvimento profissional contínuo** (ou formação continuada) consiste em termo que descreve programas mais institucionalizados e estruturados para

> desenvolver os profissionais de forma mais padronizada (BRITISH COUNCIL, 2019, p. 146).

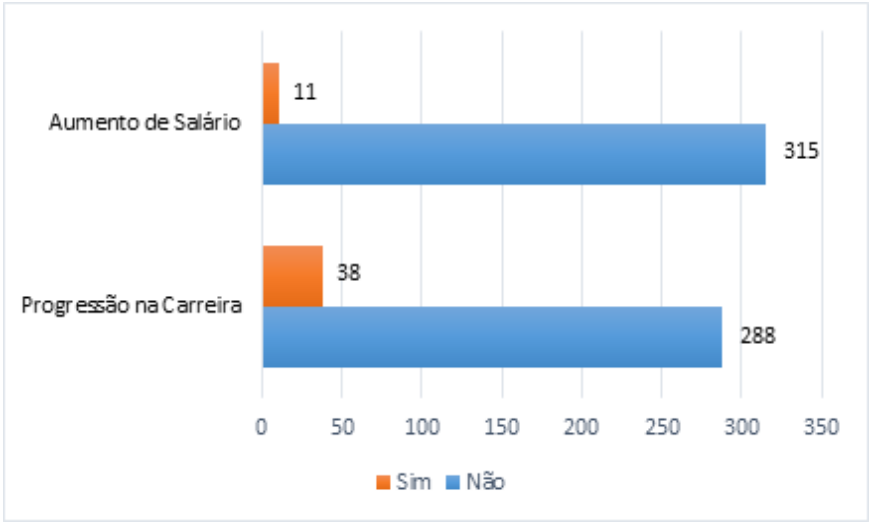
No Bloco V do questionário foram abordadas questões gerais para identificar as ações que os egressos desenvolveram após o curso, bem como a possibilidade de algum tipo de progressão na carreira graças à sua participação no programa.

Percebemos que o grupo que participou do curso manteve um grande nível de interação com os outros egressos, após a participação no programa. Esse dado também se revela positivo do ponto de vista do desenvolvimento profissional, uma vez que, como afirma Nóvoa em entrevista concedida a Gentile (2001), a profissão docente só se completa em serviço e em colaboração institucional com outros professores.

Já em relação à interação com os professores que ministraram o curso nos EUA, apenas 13% indicaram a manutenção desse vínculo de forma frequente.

Em relação às possíveis progressões na carreira dos egressos, não se percebeu quantidade relevante de docentes que tiveram esse benefício. Apenas 38 egressos indicaram progressão na carreira após participação no programa, e somente 11 indicaram que obtiveram aumento de salário ou uma gratificação em decorrência do curso realizado.

Gráfico 5. Situação profissional após participação no programa.



Fonte: As autoras.

O compartilhamento dos conhecimentos e das experiências vivenciadas durante o curso no exterior com outros professores da sua rede é um dos compromissos que o docente assume ao ser contemplado com a bolsa de estudos do PDPI. Essa iniciativa, além de ampliar o alcance do investimento de recurso público aplicado na formação desse professor, promove o fortalecimento do seu próprio aprendizado. Esteve (1999) aponta que a formação permanente deve construir-se a partir de uma rede de comunicação, que não deve se resumir ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, devendo incluir também os problemas metodológicos, pessoais e sociais.

> A inovação educativa está sempre ligada à existência de equipes de trabalho que abordam os problemas em comum, refletindo sobre os sucessos e as dificuldades, adaptando e melhorando as práticas de intervenção (objetivos, métodos e conteúdos). O contacto com os colegas é fundamental para transformação da atitude e do comportamento profissional, nomeadamente com os grupos portadores de uma perspectiva inovadora, cuja experiência permite visualizar ações e realidades concretas. (ESTEVE, 1999, p. 119-120).

Quando questionados sobre como se deu o compartilhamento dos conteúdos e das metodologias aprendidos no curso após o retorno ao Brasil, os egressos indicaram que grande parte daquele se deu por meio de interações informais com colegas de trabalho, e que também foram aplicadas as metodologias estudadas durante o programa em suas respectivas salas de aula de forma planejada.

Tabela 5. Compartilhamento e socialização dos conhecimentos adquiridos na formação.

Como se deu o compartilhamento de conteúdo após o curso	Quantidade de respostas
Os conhecimentos foram compartilhados com meus colegas em atividades agendadas para esse fim.	133
A socialização da minha experiência com meus colegas de trabalho ocorreu por meio de conversas informais.	221
Apliquei em minha(s) turma(s) as metodologias trabalhadas durante o programa em dias específicos, programados para esse fim	254
Não realizei nenhuma atividade de compartilhamento das aprendizagens.	1
Outras	152
Total Geral	**752**

Fonte: As autoras.

Também foram apontadas outras formas de socialização dos conhecimentos, tais como: atividades propostas pela direção para socialização da experiência com os demais docentes da escola; publicação de livros com coletâneas de planos de aulas desenvolvidas no programa; participação em eventos; e desenvolvimento de projetos com os alunos.

A Tabela 6 apresenta os resultados do último aspecto abordado no questionário, que trata dos produtos gerados em decorrência da participação dos professores no programa. Identificou-se que 42% do total de participantes relataram a realização de eventos ou de seminários.

Tabela 6. Produtos gerados em decorrência da participação no Programa.

Produto	Quantidade de respostas
Publicação acadêmica/científica individual	14
Publicação acadêmica/científica em grupo	46
Realização de eventos ou de seminários	136
Parcerias entre instituições para realização de futuros intercâmbios	19
Outras produções	64
Total Geral	**279**

Fonte: As autoras.

A predominância da realização de eventos e seminários em detrimento das publicações científicas reflete a realidade do professor da educação básica que, historicamente, não traz como elemento de seu desenvolvimento profissional a pesquisa e as produções acadêmicas.

Em que pesem os argumentos apresentados nas discussões acadêmicas da metade do século passado de que os professores seriam incapazes de desenvolver pesquisas ou de

que esse tipo de atividade roubaria deles um tempo precioso a ser dedicado aos estudantes, Zeichner e Diniz-Pereira (2005) afirmam que as evidências indicam fortemente que a pesquisa-ação tem contribuído para a formação de diferentes profissionais.

> Desde as experiências pioneiras de John Eliott na Inglaterra, tem-se defendido a idéia da pesquisa dos educadores como uma das formas disponíveis e, talvez, uma das mais eficientes para a formação profissional. Geralmente se argumenta que os professores tornar-se-ão melhores naquilo que fazem por meio da condução de investigações sobre suas próprias práticas e que a qualidade da aprendizagem de seus alunos será melhor. Também se tem argumentado que a pesquisa dos educadores estimulará mudanças positivas na cultura e na produtividade das escolas, além de poder aumentar o status da profissão de magistério na sociedade. (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p.67).

Assim, sem ignorar os fatores que inibem a realização de pesquisas por grande parte dos professores da educação básica, como a falta de preparação adequada ou a falta de tempo disponível para se dedicarem à produção científica, entendemos que essa é uma dimensão deve ser estimulada no âmbito da formação inicial e continuada dos docentes.

CONCLUSÕES

A pesquisa realizada nos permitiu analisar os resultados do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI), sob a perspectiva de seus egressos, além de identificar algumas das repercussões dessa formação em sua atuação.

Para organizarmos os resultados da pesquisa, a análise dos dados foi realizada a partir dos cinco indicadores associados aos objetivos declarados no Edital do programa: valorização dos professores, domínio das habilidades, compartilhamento de metodologias, vivência cultural *in loco*, e parcerias estabelecidas.

Em relação ao primeiro indicador ("valorização do professor"), consideramos que ele está relacionado com o incentivo ao desenvolvimento profissional, ao prestígio social do professor e à remuneração condizente com a sua formação e com a relevância da profissão. Assim, entendemos que participar do PDPI contribuiu parcialmente para o alcance do objetivo representado por esse indicador, uma vez que, a partir das respostas dos egressos, identificamos uma expressiva quantidade de professores que percebeu o aumento de seu prestígio profissional, quando sob o olhar dos colegas de trabalho, da equipe gestora da escola e, principalmente, de seus alunos.

A oportunidade de participar de um programa de formação no exterior fomentado pelo Governo Federal, em universidades de reconhecida excelência, se configura também como um elemento de valorização profissional. Entretanto, quando nos debruçamos sobre as repercussões financeiras ou relativas ao impacto na carreira, a participação pouco implicou benefícios aos egressos do programa.

Quanto ao indicador "domínio das habilidades", na perspectiva dos respondentes, os cursos realizados no âmbito do PDPI contribuíram para o aprimoramento da proficiência na língua inglesa e para o aumento do domínio das quatro habilidades do idioma (compreender, falar, ler e escrever). Além disso, os egressos perceberam maior engajamento dos alunos em suas aulas, além do aperfeiçoamento de seus métodos de ensino e de avaliação. Nessa perspectiva, compreendemos que esse objetivo foi alcançado de forma satisfatória.

No indicador referente ao "compartilhamento de metodologias", a maioria dos egressos relatou que esse processo ocorreu de maneira informal. Nesse sentido, é necessário que as ações de desenvolvimento profissional para professores criem oportunidades, em parceria com as unidades escolares e com as redes de ensino, para que a formação obtida pelo egresso contribua para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de outros profissionais das unidades escolares.

Em relação à "vivência cultural *in loco*", 67% dos egressos indicam que a realização do curso de formação teve grande relevância na capacidade de contextualizar o ensino da língua

inglesa com aspectos históricos e culturais americanos. Esse indicador, portanto, foi alcançado de forma parcial.

Quanto às "parcerias estabelecidas", consideramos que a criação de redes e a colaboração entre professores são fundamentais para o desenvolvimento profissional e para o aprimoramento de suas práticas. Percebe-se que esse indicador apresentou resultados positivos, pois, mesmo após a conclusão do curso, mantém-se significativa interação entre os egressos. Entretanto, a manutenção das relações com professores e instrutores dos cursos de formação é percebida em poucos relatos. Quanto a esse último ponto, compreendemos que, em algum grau, resta comprometida a consecução do objetivo relacionado ao indicador, uma vez que o edital estabelece a necessidade de parcerias que viabilizem futuros intercâmbios de professores e de alunos entre o Brasil e os Estados Unidos.

Concluímos, a partir do presente estudo, que o PDPI se apresenta como uma relevante oportunidade para os professores das escolas públicas brasileiras, já que são raras as ofertas, pelo Estado, de programas de formação no exterior para esse público (o qual, na falta de tais ofertas, dependeria de seus próprios recursos financeiros – muitas vezes indisponíveis, como sabemos – para dar continuidade à sua formação).

A pesquisa apresentada reitera a importância do ensino da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras, a fim de garantir a todos o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, bem como às diversas culturas e aos diferentes caminhos de aprender e de viver. Dessa forma, é fundamental reconhecer o papel do professor nesse processo, assim como a necessidade de sua formação contínua, que promova o seu domínio linguístico e que amplie o seu capital cultural, para que seus alunos tenham acesso a uma aprendizagem efetiva, e possam se inserir de forma plena no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, H. A valorização dos profissionais da educação. **Carta Capital**. 2017. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/opiniao/a-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao/. Acesso em: 20 ago. 2020.

BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender Inglês no Brasil**:** crenças sobre aprendizagem de Inglês em uma narrativa. *In:* LIMA, D. C. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, Múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 14- 158

BRASIL. **Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 27 ago.2018 Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n° 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014**. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras Providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_26180650_PORTARIA_N_973_DE_14_DE_NOVEMBRO_DE_2014.aspx Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file Acesso em: 29 de agosto de 2020.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira:** elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo: British

Council Brasil, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRITISH COUNCIL. **Currículo e Educação Integral na Prática:** caminhos para a BNCC de língua inglesa. São Paulo, SP: British Council, 2019.

ESTEVE, J. M. A Formação de Professores Perante a Aceleração da Mudança Social**.** *In:* NOVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 117-120.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GENTILE, P. Antonio Nóvoa**:** professor se forma na escola. **Nova Escola**, 01 mai. 2001. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa. Acesso em: 29 ago. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010. Edição do Kindle.

LATORRE, A. da S. L. **A Língua Inglesa como ponte para as relações com o mundo:** uma proposta interventiva para o Campus Petrolina do IF Sertão – PE. 2019. 180 f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2019.

NETO, A. S.; MACIEL, L. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. *In:* MACIEL, L.; NETO, A. **Formação de Professores**. Passado, presente e futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 35-76

OLIVEIRA, E. de. **Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do Estado de São Paulo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - IEL/Unicamp, Campinas/SP, 2003.

PASQUALI, L. **Instrumentação Psicológica.** Brasília, DF: Editora Vetor, 2010.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?. **Ens. Tecnol. R**., Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/7500 Acesso em: 27 ago. 2020.
DOI: 10.3895/etr.v1n2.7500

SOUZA, M. G. de. **O processo de internacionalização promovido pela Capes na formação de professores da educação básica.** 2016. 46 f., Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

VERNON, M. D. **Motivação humana**. Tradução de L. C. Lucchetti. Trabalho original publicado em 1969. Petrópolis: Vozes, 1973.

ZEICHNER, K.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 27 ago. 2020.
DOI: 10.1590/S0100-15742005000200005