



PROINTE – Inglês: contexto de aprendizagem e desenvolvimento da identidade docente

PROINTE – English: A Context of Learning and Development of the Teacher Identity

Célia Regina Lessa Aleixo*

*Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná / Brasil

celia@caedi.com.br

<https://orcid.org/0000-0001-5960-6427>

Luciana Cabrini Simões Calvo**

**Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná / Brasil

lcsimoes@uem.br

<https://orcid.org/0000-0001-8145-0588>

Josimayre Novelli***

***Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná / Brasil

josimayrenovelli@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5137-553X>

RESUMO: Este trabalho analisa as representações dos licenciandos em Letras que fizeram parte do Programa de Integração Estudantil (PROINTE) – Inglês sobre as motivações para participação no programa, as experiências significativas ali vivenciadas, as oportunidades de aprendizagem docente e a consolidação (ou não) pela profissão ao atuarem no referido contexto. As discussões estão pautadas em estudos sobre aprendizagem e identidade docente (JOHNSON, 2009; REIS; van VEEN; GIMENEZ, 2011, dentre outros) além de bases de conhecimento (SHULMAN, 1986; TARDIF, 2000). Os dados foram gerados por meio da aplicação de questionário a oito participantes entre 2016 e 2018. Os resultados apontam o contexto do PROINTE como relevante para a aprendizagem dos envolvidos, além de ressaltar que a experiência ali vivenciada consolidou a escolha pela profissão.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem docente; identidade docente; PROINTE.

ABSTRACT: This paper aims at discussing the representation of Letras undergraduate students from the Student Integration Program (Programa de Integração Estudantil-PROINTE) – English about their motivations to take

part in the program, their relevant experiences, opportunities of teacher learning and the influence of the program on the consolidation (or not) of their choice by the teaching profession. The studies about teacher learning and identity (JOHNSON, 2009, REIS, van VEEN; GIMENEZ, 2011, among others) as well as the knowledge bases (SHULMAN, 1986; TARDIF, 2000) are assumed as the theoretical framework to guide our reflections. Data were generated through the application of open questionnaires for eight participants of the program in 2016, 2017 and 2018. Results show the experience in the context of PROINTE as relevant and motivating for participants' professional learning and for the professional choice consolidation.

KEYWORDS: teacher learning; teacher identity; PROINTE.

1. Introdução

Os estudos sobre identidade, tanto no cenário nacional quanto internacional, têm contemplado diversas vertentes teóricas, como os estudos culturais, a psicanálise, estudos da linguagem (análise do discurso) e a sociologia (BOHN; VINHAS, 2008). Para o presente trabalho, corroboramos as concepções dos estudos culturais, os quais auxiliam na compreensão do conceito de identidade e dos aspectos que a constituem, especificamente os traços identitários revelados por culturas e comportamentos (HALL, 2004; ORLANDI, 2001). Além disso, consideramos importantes estudos que tratam a constituição da identidade de uma pessoa na sua relação com o outro (interação social) e no seu contexto profissional. Neste artigo, tendo como contexto de investigação um programa institucional (Programa de Integração Estudantil-PROINTE) que prevê a participação de alunos-professores no desenvolvimento de atividades de ensino, extensão e de serviço de apoio aos alunos da graduação, discutiremos o conceito de identidade docente (REIS, van VEEN; GIMENEZ, 2011).

Para além da constituição da identidade docente, compreender o processo de aprender a ser professor, bem como as bases de conhecimento mobilizadas para tal também são imprescindíveis para a discussão dos resultados de nossa pesquisa que investiga a formação docente inicial em atividades e/ou espaços (extra)curriculares do curso de Letras de uma universidade pública paranaense.

Neste trabalho, especificamente, analisamos as representações de participantes do PROINTE – Inglês sobre as motivações para participação no programa, as experiências significativas ali vivenciadas, as oportunidades de aprendizagem docente e a consolidação (ou não) pela profissão

docente ao atuarem no referido contexto. Esta pesquisa faz parte do projeto de pesquisa institucional “Formação de professores de línguas: aprendizagem e desenvolvimento da identidade docente”, desenvolvido em uma universidade paranaense, aprovado pelo Comitê de Ética da instituição (CAAE: 43467215.6.0000.0104).

Inserido na área da Linguística Aplicada, no campo de formação de professores de línguas, de natureza qualitativa e epistemologia interpretativista (SCHWANDT, 2006), este estudo de caso conta com dados gerados por meio da aplicação de questionários de cunho dissertativo a oito licenciandos do curso de Letras, denominados preceptores de língua inglesa (LI), que atuaram no programa entre 2016 e 2018. As perguntas respondidas tiveram como temáticas principais a decisão em participar no programa; suas motivações iniciais; as experiências vivenciadas e sua relação com a aprendizagem docente; a possível contribuição do PROINTE no processo de aprender a ser professor; e de que modo essa participação consolidou ou não a escolha pela profissão professor de LI.

Com base nos resultados, esperamos que esse trabalho possa contribuir com as pesquisas que discutem identidade docente assim como aquelas que especificamente priorizam a aprendizagem docente em práticas de ensino contextualizadas voltadas para a formação docente inicial.

2. Discussão teórica

2.1. Identidade docente

O termo identidade docente tem sido singular e essencial nas pesquisas na área da Linguística Aplicada (LA) com foco na formação docente inicial e continuada (REIS, van VEEN; GIMENEZ, 2011). O interesse em se investigar a constituição da identidade em diferentes contextos de formação tem, de certa forma, fortalecido os estudos que abarcam não somente essa temática, mas também aqueles voltados à aprendizagem docente e suas bases de conhecimento, pois partimos do conceito de que a identidade é construída por meio de diferentes aprendizagens e experiências vivenciadas ao longo de práticas docentes. Nesse sentido, nos propomos a discutir neste referencial teórico os fatores constituintes da identidade docente, a aprendizagem situada e as bases de conhecimento que podem ser mobilizadas para a profissão. Tal discussão contribuirá para a nossa análise e discussão dos dados.

Os estudos que abordam o conceito de identidade têm considerado tanto fatores intrínsecos, do eu, *self*, quanto extrínsecos, as relações com o outro, as experiências vivenciadas, dentre outros, para compreenderem as possíveis influências de tais aspectos na constituição da identidade de uma pessoa. Neste artigo, adotamos o conceito de identidade como um atributo não fixo, “mas um fenômeno relacional” “[...] não é algo que alguém tem, mas algo que se desenvolve durante a vida toda de uma pessoa” (BEIJJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2011, p. 3). Para autores como Hall (2004), Orlandi (2001), a identidade é constituída social, cultural e discursivamente. Nesse sentido, sendo fruto de relações entre diferentes pessoas e agentes sociais, nos estudos contemporâneos sobre identidade docente, ela é vista como um processo em constante desenvolvimento, sendo fluida e dinâmica e socialmente contextualizada (MILLER, 2009). Nessa mesma concepção, temos de considerar a presença de diferentes vozes que constituem a identidade de uma pessoa (BOHN, 2005).

Levando-se em consideração o conceito de identidade profissional no campo de formação de professores, ele pode estar relacionado à imagem do *self*, ou seja, na maneira como esses professores ensinam, como se desenvolvem e em suas atitudes; nos papéis dos docentes, além de aspectos voltados à suas experiências práticas e conhecimento pessoal (BEIJJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2011). Assim, percebemos que esse conceito agrega um leque de aspectos que são constituintes da identidade docente, estando bem marcada a integração entre o pessoal e o profissional.

No que tange ao pessoal, a identidade não somente está relacionada ao *self*, consigo próprio, mas também na relação e interação com o outro, considerando as diferenças pessoais e as relações de poder entre os pares (FINO; SOUZA, 2003). No que se refere à identidade profissional dos professores, podemos afirmar que a identidade docente é constituída por questões que envolvem desde sua experiência enquanto aluno da escola, sua formação inicial em cursos de licenciatura e sua participação e vivência em cursos de formação docente continuada. Nesse sentido, o processo de tornar-se professor compreende

[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida,

suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão [...] (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 54-55).

Além desses fatores, e conforme já apresentado em Calvo e Coradim (2018), temos que considerar as diversas vozes que perpassam a formação docente tanto inicial quanto continuada (BOHN, 2005). Vozes essas que contribuem direta e indiretamente para constituição da identidade profissional. No rol dessa polifonia, de acordo com o autor, estão presentes as vozes dos professores, sejam eles da educação básica ou da graduação; autores dos textos que circulam na sala de aula; vozes das instituições de ensino, do governo, além da família, sociedade e colegas de trabalho. Todas elas exercem fortes influências no modo de pensar e/ou agir de professores e colaboram para que a identidade contemple aspectos sociais, discursivos, institucionais, culturais, dentre outros (BOHN, 2005; MILLER, 2009).

Assim, a constituição da identidade docente também se relaciona ao seu desenvolvimento profissional, o qual é um processo permanente e tem como base suas experiências pessoais, sua formação acadêmica e vivências pedagógicas. Nesse sentido, a constituição do “ser professor”, ou seja, a base da sua identidade profissional também depende do processo de autoconhecimento (experiência pessoal), do conhecimento basilar da profissão, ou seja, os diversos saberes que compõem a profissão professor, além do conhecimento externo ao seu ambiente de trabalho (IZA *et al.*, 2014).

Dessa forma, entendemos que a identidade docente, ao ser situada, e constituída por relações interpessoais, também se constitui ou é perpassada pela aprendizagem docente e suas bases de conhecimento. De acordo com Flores (2003, p. 206-207).

Aprender a ser professor constitui um processo longo e complexo. A literatura tem enfatizado a sua natureza multidimensional, idiossincrática e contextual (CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; HAUGE, 2000; FLORES, 2001) que envolve a (trans)formação da identidade do professor, um processo mediado por experiências, crenças e valores (SACHS, 2001). Para Maclure (1993, p. 312), a identidade não deve ser entendida como uma entidade estável – algo que as pessoas possuem – mas algo que as pessoas usam para justificar, explicar e dar sentido a si mesmos em

relação a outras pessoas e aos contextos em que trabalham. A identidade profissional constitui, portanto, um aspecto central no processo de tornar-se professor, um processo social e culturalmente situado, complexo, dinâmico, e interativo que depende do modo como os professores se vêem (e como os outros os vêem enquanto professores) e do modo como entendem e analisam os contextos nos quais exercem sua actividade, bem como os valores e normas que estão subjacentes.

Assim, são vários os aspectos centrais na formação da identidade profissional, tais quais, as crenças trazidas pelos professores sobre o que é ensinar e o que é aprender, seus conhecimentos, experiências pessoais e profissionais, dentre outros.

2.2. Aprendizagem docente

Aprender a ser professor, como já mencionado no tópico sobre identidade docente, está relacionado a diversos fatores, sejam eles, contextuais, ideológicos, pessoais, profissionais, sociais, políticos, culturais, dentre outros.

De acordo com Flores (2003, p. 190), “[t]ornar-se professor constitui uma jornada longa, complexa e idiossincrática”. A autora ainda destaca que o processo da aprendizagem docente se marca pelo reconhecimento de novos papéis sociais e institucionais assumidos, pelas crenças e práticas docentes que podem contribuir para a (trans)formação da identidade profissional.

Uma das perspectivas fundamentais para esse processo de aprender a ser professor é abordada por Lortie (1975), a “aprendizagem pela observação”. Segundo o autor, a cultura da observação é reativada durante a formação docente inicial e perdura ainda na formação docente continuada. Temos que considerar que nossa aprendizagem docente também começa desde quando alunos da educação básica e perdura durante toda nossa formação. Nesse sentido, tem-se o argumento de que na formação docente inicial o aluno-professor carrega consigo suas crenças pessoais e concepções do que é ser professor que podem impactar e se estender na sua formação docente continuada, em suas futuras práticas pedagógicas (FLORES, 2003). Cabe, no entanto, enfatizar que a observação não é passiva e outras experiências desafiam, fortalecem ou ressignificam o que observamos em nossas trajetórias de formação.

Sabemos que, além da observação, outros fatores merecem destaque na aprendizagem docente. Um deles se refere à socialização dos professores em seu local de trabalho. Flores (2003, p. 192) defende a “ecologia da sala de aula” como sendo um fator determinante para a aprendizagem docente, ou seja, a maneira como os professores se posicionam e agem frente suas práticas pedagógicas é influenciada pelo próprio contexto da sala de aula. Além desse, o contato com outros profissionais da educação, com pais e alunos no local de trabalho criam oportunidades para a socialização dos professores e influenciam sua aprendizagem docente. A autora, baseada em Zeichner e Gore (1990), afirma que “[...] [o]s professores influenciam os contextos nos quais se socializam ao mesmo tempo que são influenciados por uma variedade de forças que agem a diferentes níveis” (FLORES, 2003, p. 193).

É importante ressaltar e mencionar os diversos espaços de formação docente inicial e continuada propiciados pelo contexto das universidades. Além das aulas na universidade, das disciplinas de estágio, do contato com os colegas, professores e outros atores sociais, projetos e programas institucionais (PROINTE) e governamentais (Pibid; IsF, dentre outros) têm gerado oportunidades para a aprendizagem docente. Ela, nesses contextos, pode ser vista como uma possibilidade de se aprender na prática, de forma contextualizada, baseada na perspectiva da virada sócio-histórico-cultural de formação docente (JOHNSON, 2006, 2009). De acordo com Johnson (2009), há de reconhecer que as experiências prévias dos professores, como alunos ou professores, todo seu conhecimento oriundo de cursos de formação, bem como suas experiências em diferentes contextos de ensino e aprendizagem corroboram a forma como pensam e agem em suas salas de aulas. Nesse sentido, essa aprendizagem docente nesses contextos específicos é considerada situada, socialmente negociada, além de ser permeada pelos vários tipos de conhecimento que o professor tem, seja ele, discente, de conteúdo, curricular, contextual, dentre outros.

Uma perspectiva sociocultural na formação de professores de línguas reconhece que a formação de professores não é somente um processo de aculturação a práticas sociais de ensinar e aprender existentes, mas se constitui também em um processo dinâmico de reconstrução e transformação dessas práticas de acordo com as necessidades individuais e dos contextos de ensino particulares, o que significa que o

agenciamento humano é essencial nessa perspectiva (VIEIRA ABRAHÃO, 2012, p. 461).

Para finalizar, enfatizamos que a aprendizagem docente no contexto do PROINTE, ao ser considerado um espaço para a formação docente inicial, se alinha a essa perspectiva de formação, ao considerar, conforme veremos na análise dos dados, que tal aprendizagem ocorre de forma situacional, contextualizada, e é socialmente constituída na inter-relação com o outro, sejam seus pares, seja o professor formador.

2.3. Bases de conhecimento

Conforme já exposto em Calvo e Coradim (2018), quando discutimos o desenvolvimento profissional do professor, a constituição da sua identidade docente e como ele aprende a ser professor, vários são os tipos de conhecimentos que devemos levar em consideração, a saber: teórico; de conteúdo, discente, didático-pedagógico, atitudinal, dentre outros. Essa classificação tem como base os estudos seminais de Shulman (1986), o qual afirma ser necessário que o professor amplie seu leque de conhecimentos e que não tenha apenas domínio de conteúdo, por exemplo. O autor considera essencial que um professor tenha capacidade de compreender o que sabe e como seu conhecimento pode ser evidenciado em sua prática docente.

Com base em sua classificação, Shulman (1986) propõe a seguinte base de conhecimento: 1. Conhecimento de conteúdo, o qual se refere à quantidade e à organização do conhecimento de algo que está na mente do professor. Ele precisa ter a capacidade de explicar e definir conceitos aos seus alunos, bem como os motivos pelos quais um conteúdo é usado de uma forma em detrimento de outra; 2. Conhecimento pedagógico, isto é, as estratégias e metodologias de ensino utilizadas em práticas docentes no planejamento, gerenciamento e organização de aulas; 3. Conhecimento curricular, que se refere a programas pensados para o ensino de assuntos específicos, em séries e níveis específicos; 4. Conhecimento de conteúdo pedagógico, ou seja, a compreensão do processo de ensinar os conteúdos, domínio de como determinado assunto está organizado e adaptado aos objetivos de uma aula e ao processo de aprendizagem dos alunos; 5. Conhecimento dos alunos, o qual compreende as necessidades e habilidades dos alunos em sua aprendizagem, o que sabem e como articulam e transpõem esse conhecimento; 6. Conhecimento do contexto educacional, seja a escola

ou qualquer outro contexto de ensino, considerando sua estrutura física, seu projeto político-pedagógico, cultura local etc.; 7. Conhecimento das políticas educacionais, que abarca os documentos oficiais que regem o ensino global e local, considerando seus objetivos, propostas, valores e fundamentos filosóficos e históricos.

No texto de Calvo e Coradim (2018), as autoras mencionam Tardiff (2000), outro estudioso que também discute os saberes profissionais docentes. Ele classifica esses saberes como temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. Os saberes temporais dizem respeito àqueles adquiridos ao longo do tempo, durante toda sua trajetória educacional e que envolvem a própria história de vida do professor. Ele se refere às ideologias, crenças e representações que o professor faz de si e dos outros. Esse saber contribui diretamente para a constituição dos traços identitários do professor.

Os saberes plurais e heterogêneos são definidos por Tardif (2000) como sendo a cultura pessoal e escolar do professor, sua história de vida, seus conhecimentos disciplinares, didático-pedagógico, curricular, experiencial e coletivo, todos permeados por teorias e diferentes ideologias.

Para finalizar, o autor afirma que o saber docente personalizado e situado diz respeito aos saberes vinculados ao próprio professor, indissociáveis do seu eu, das suas vivências e experiências pessoais e profissionais, situadas e contextualizadas.

Com base na discussão sucinta sobre as bases de conhecimentos ancoradas em Shulman (1986) e Tardif (2000), faz-se importante ressaltar que elas não são fixas ou estáveis: outros conhecimentos podem surgir e/ou ser mobilizados e a categorização apresentada por tais autores pode ser revista, pois consideramos que a aprendizagem docente é sempre contextual e situada (CALVO; CORADIM, 2018).

Se lançarmos nossos olhares especificamente para o contexto do PROINTE, mediante seus objetivos e atividades ali desenvolvidas, evidenciamos que seus participantes, ou seja, os alunos-professores têm tido a oportunidade de desenvolver sua aprendizagem docente mobilizando diversos saberes docentes em práticas situadas, peculiares e totalmente contextualizadas.

3. Metodologia de pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa, de epistemologia interpretativista (SCHWANDT, 2006), configurando-se como um estudo de caso. Os dados foram gerados nos anos de 2016, 2017 e 2018 pela resposta dos participantes do PROINTE a um questionário composto pelas seguintes perguntas:

- Por que você decidiu participar do PROINTE (Programa de Integração Estudantil)?
- O que lhe motiva continuar a participar do programa?
- Quais experiências vivenciadas no PROINTE foram significativas para sua aprendizagem docente?
- Como você aprendeu a ser professor durante o PROINTE?
- De que modo a sua participação no PROINTE consolida (ou não) a sua escolha pela profissão de professor de língua inglesa?

Participaram da pesquisa os oito preceptores de Língua Inglesa que atuaram no programa entre 2016 e 2018. Dentre os participantes, quatro preceptores cursavam Letras Habilitação Dupla Português-Inglês e quatro eram graduandos da Habilitação Única Inglês.

Foram analisados os dados obtidos de 13 questionários divididos da seguinte forma: seis respondentes em 2016, cinco em 2017 e dois em 2018. Dentre os 13 participantes da pesquisa, cinco responderam duas vezes e os outros três participantes apenas uma vez, pois durante o período de coleta alguns alunos se desligaram do programa e outros permaneceram e participaram por dois anos consecutivos, período máximo permitido pela Central de Estágios do Paraná.

4. O PROINTE

O PROINTE – Programa de Integração Estudantil – criado em fevereiro de 2015, em uma universidade pública norte paranaense, caracteriza-se “por suas atividades de ensino, extensão e de serviço de apoio aos alunos e tem a finalidade de desenvolver ações no âmbito pedagógico, integrando professores, estudantes e a comunidade externa.” (IES, 2015, p. 2). As atividades do programa dividem-se em dois grupos: preceptorias de disciplinas e preceptorias de oficinas.

As preceptorias de disciplinas são um tipo específico de monitorias preparadas por um acadêmico, denominado preceptor, sob orientação

de um professor coordenador que acompanha o desenvolvimento das disciplinas dentro de cada curso ofertado. Nesse contexto, uma das finalidades principais do PROINTE consiste em oferecer apoio aos acadêmicos ingressantes em todos os cursos da universidade, auxiliando-os nas dificuldades e no acompanhamento dos conteúdos do primeiro ano, com o intuito de diminuir a evasão. O critério de escolha das preceptorias a serem ofertadas pelo programa baseia-se em um diagnóstico das disciplinas da graduação com alto índice de evasão e/ou reprovação, compreendendo as áreas de Estatística, Física, Química e Matemática.

As preceptorias de oficinas têm foco na qualificação profissional e são ofertadas em quatro áreas – Inglês Instrumental, Francês instrumental, Língua Portuguesa e Matemática Básica. As oficinas de Inglês e Francês Instrumental objetivam capacitar o estudante à identificação e compreensão de textos científicos, ao mesmo tempo em que se aprimoram noções de vocabulário e de gramática pertinentes, capacitando o aluno a lidar com textos em língua estrangeira, mesmo sem ter um elevado nível de proficiência. A oficina de Língua Portuguesa trabalha com a produção escrita, leitura e interpretação de textos em português. Os participantes têm a oportunidade de produzir textos que são corrigidos e comentados pelos preceptores, sob orientação do professor coordenador, além de explorar questões gramaticais e semânticas nos textos trabalhados. A oficina de Matemática básica trabalha a resolução de exercícios envolvendo noções de aritmética, álgebra e geometria, componentes basilares do pensamento lógico-formal de diversas áreas do conhecimento. Na época da geração dos dados da pesquisa, cada uma das oficinas ofertava 90 vagas divididas em 3 turmas de 30 alunos. As inscrições para as oficinas eram feitas presencialmente e as vagas preenchidas pela ordem de registro, atendendo o critério do público-alvo: alunos da graduação, pós-graduação, servidores e funcionários da IES e, caso houvesse sobra de vagas, a comunidade externa.

Quando da escrita deste artigo, o PROINTE, além de atender presencialmente o campus sede, também ofertava as Oficinas no módulo EAD para os acadêmicos dos demais campi da referida universidade. Dessa forma, o alcance do programa se estende a um número maior de alunos, ao mesmo tempo em que oferece uma oportunidade de aprendizagem docente aos alunos-professores em um contexto extracurricular ainda mais diferenciado se comparado ao estágio curricular supervisionado.

Para o cumprimento dos objetivos das preceptorias, o programa constitui-se de uma coordenação geral; atividades de preceptorias (preceptores e coordenação de área) e atividades de secretaria.

Ao coordenador geral competem as seguintes funções:

Administrar e representar o Programa; supervisionar, coordenar e orientar as atividades do PROINTE; prever, solicitar e gerir os recursos necessários ao bom desempenho das atividades do Programa; convocar e presidir as reuniões; apresentar, periodicamente, relatórios de atividades; propor os critérios para escolha dos discentes, bem como os termos de compromissos dos mesmos; sugerir medidas visando ao constante aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas no Programa; executar outras atividades correlatas (IES, 2015, p. 4-5).

Aos preceptores cabem as seguintes atribuições: participar das reuniões semanais junto à coordenação de área, contexto no qual as aulas das oficinas e todo material a ser disponibilizado no site do PROINTE são preparados; ministrar as aulas nas oficinas; controlar a frequência dos participantes e participar do processo de matrícula dos alunos no início de cada semestre letivo.

Os preceptores das oficinas de Inglês são os licenciandos de Letras das habilitações única/inglês ou dupla português/inglês que já cursaram no mínimo dois anos na graduação e as vagas para participação no programa são ofertadas pela Central de Estágio do Estado do Paraná, (<http://www.centraldeestagio.pr.gov.br/>).

Os critérios utilizados para classificação e seleção dos participantes são a nota nas disciplinas de língua inglesa; o número de séries cursadas; disponibilidade de 30 horas semanais para participação nas atividades pertinentes ao estágio e não estar recebendo bolsa de nenhum outro programa.

Os candidatos selecionados respondem diretamente a uma coordenação de área, à qual compete supervisionar e coordenar o desenvolvimento das oficinas; organizar a seleção dos preceptores; propor e delegar aos preceptores as atividades a serem preparadas para as oficinas; participar de reuniões no âmbito do Programa; elaborar relatório mensal para pagamento da bolsa dos preceptores; informar, ao coordenador geral,

acerca das atividades desenvolvidas sob sua responsabilidade; disponibilizar informações atualizadas das atividades de preceptoria no site do Programa.

As oficinas são ministradas em duplas, permitindo acompanhamento mais individualizado aos alunos participantes, ao mesmo tempo em que possibilita ao aluno-professor maior segurança em sua prática de sala de aula. Os alunos estagiários têm a possibilidade de atuar em contextos variados, conforme a demanda – campus sede e campi regionais da referida universidade pública.

O Programa mantém um site com informações atualizadas acerca das atividades desenvolvidas e disponibiliza aos participantes todo material utilizado nas aulas, de modo que eles possam acessar o conteúdo a ser trabalhado em cada aula.

5. Apresentação e discussão dos resultados

Esta seção apresenta e discute os resultados alcançados no presente estudo, tendo em vista o propósito de evidenciar as representações de preceptores do PROINTE – Inglês sobre as motivações para participação no programa, as experiências significativas ali vivenciadas, as oportunidades de aprendizagem docente e a consolidação (ou não) pela profissão ao atuarem no referido contexto. As respostas foram analisadas de forma interpretativa com base em temas elencados para cada pergunta do questionário, seguidas da discussão de seus possíveis significados.

A análise das respostas à primeira pergunta – Decisão para participar do PROINTE – nos levou ao levantamento dos seguintes temas que representam as motivações iniciais para entrada no programa: a) experiência com inglês instrumental; b) experiência profissional em um contexto novo c) aprendizagem profissional; d) remuneração por meio de bolsa; e) oportunidade para lecionar inglês; f) primeira experiência com ensino de língua estrangeira.

As respostas, majoritariamente, centram na questão da experiência combinada com elementos voltados para prática docente. Neste sentido, o contexto de ensino diferenciado que configura o PROINTE aparece como motivação inicial para entrada no programa, como explicitado no excerto 1: “*De início eu decidi participar do PROINTE para ter contato com a profissão, pois este programa possibilita uma oportunidade diferente, ou seja, o contato com alunos universitários.*” (A1).

Os termos em destaque (grifo nosso) no excerto 2 apontam a possibilidade de trabalhar com o inglês instrumental como uma experiência nova e diferenciada para a formação do professor: “*Decidi participar do PROINTE porque gostaria de ter a experiência de atuar nesse **novo contexto**, visto que **não tinha muito conhecimento acerca do inglês instrumental** e o programa me proporciona esse conhecimento.*” (A2).

A questão da experiência/aprendizagem profissional também é marcada, como pode ser observado no excerto 3: “*Para obter experiência na área de ensino, de modo a me familiarizar com a função de professor, assim como para desenvolver meu “tato” didático.*” (A3).

A familiarização com a profissão e o desenvolvimento da prática em sala de aula nos indica que o programa é, para o participante, uma oportunidade extracurricular de aprendizagem docente.

Além de se configurar como um contexto voltado para o ensino de inglês com público e objetivos diferenciados, o PROINTE oferece a possibilidade de o graduando receber uma bolsa mensal pela Central de Estágios do Estado do Paraná, fator que também se mostra como incentivo para entrada no programa. Por vezes esse incentivo é a motivação inicial, como mostra o excerto 4: “*Decidi participar primeiramente pela necessidade financeira, porque sempre gostei da língua inglesa e para aprender por etapas gradualmente como ser um professor universitário.*” (A4), outras vezes é a motivação secundária, como ilustrado no excerto 5: “*Pela oportunidade de me inserir em um ambiente de ensino para adquirir experiência prática, além da bolsa auxílio.*” (A5).

Por fim, a língua inglesa também é marcada por meio das considerações sobre a oportunidade que tiveram para lecioná-la, como também podemos observar na resposta de A4 (excerto 4), que afirma que seu gosto pela língua inglesa foi uma das motivações que o levou a entrar no programa.

Com base nesses dados, podemos notar que a configuração do PROINTE é um atrativo para a participação no programa, oferecendo ao aluno-professor a oportunidade de atuar em um contexto de ensino diferenciado daquele normalmente oferecido pelo estágio curricular supervisionado obrigatório. Ademais, o desenvolvimento de sua experiência em uma prática social voltada para a docência remete-nos às considerações de Johnson (2006, 2009) a respeito da aprendizagem situada, prática e contextualizada.

No que tange às motivações para continuar no programa, resposta à segunda pergunta do questionário, foram elencadas as seguintes temáticas:

a) prática, experiência docente e vivência em sala de aula; b) contato com público diversificado; c) interação entre os pares; d) remuneração por meio de bolsa; e) estudo da e sobre a língua; f) reconhecimento da aprendizagem docente e de desenvolvimento profissional.

Com base nesses temas, nota-se que a prática docente e a interação entre os pares são as principais motivações para permanência no programa. Ainda, o contato com os alunos, a experiência docente e a vivência em sala de aula foram fatores preponderantes. Nesse sentido, o excerto 6 aponta aprendizagem docente por meio da interação com os alunos das diferentes turmas das oficinas como fator preponderante para permanência no programa: *“O que me motivou a participar do programa durante quase dois anos foi o aprendizado, pois cada turma tinha algo novo devido à variedade de alunos, inclusive de outros países. No entanto, devido a impossibilidade de renovar o contrato no ano seguinte, tive a oportunidade de entrar em outro programa, o Idioma Sem Fronteiras.”* (A6).

Por sua vez, o excerto 7 reitera a importância da interação com grupos heterogêneos como fator motivador, além de nos permitir inferir pelas frases em destaque (grifo nosso) o reconhecimento do PROINTE como contexto que cria oportunidades para a aprendizagem docente, permitindo ao graduando a transposição didática na condução das aulas que ministra fora do contexto do programa. (grifo nosso): *“A princípio a imensa gama de alunos – de acadêmicos primeiro-anistas a professores doutores. Na segunda etapa, após reformulações, além do incentivo extra de uma bolsa mais generosa, foi de suma importância nos prepararmos para o que viria a ser a Oficina 2. No âmbito pessoal, constato que o **programa tem contribuído de maneira significativa com a condução das aulas que ministro fora da IES.**”* (A7).

A interação entre os pares também é determinante para permanência dos alunos no programa, como observamos no excerto 8: *“O atendimento à expectativa de me inserir no ambiente de ensino, o contato com outros estudantes do curso e a coordenadora, além do contato com outras teorias de inglês.”* (A8). Percebe-se no excerto o reconhecimento da interação dos bolsistas entre si e com o coordenador como fator importante nesse contexto e, por extensão, o reconhecimento da importância da troca de experiências com o outro no exercício da prática docente.

A oportunidade de prática docente nesse contexto diferenciado e a experiência em sala de aula são fatores marcantes na decisão por continuar no PROINTE. A partir do exposto, é possível inferir que os alunos participantes do programa reconhecem que as oportunidades ofertadas

abarcam e vão além do conhecimento da e sobre a LI e aspectos ligados ao uso da língua, valorizando o conhecimento do contexto de atuação e as relações interpessoais, componentes que dialogam entre si. Percebe-se também que grande parte das motivações iniciais e atuais estão relacionadas e o programa parece atender às expectativas/motivações iniciais dos participantes, pois muitas delas são mencionadas novamente na decisão para continuar no programa.

Em relação à pergunta 3, a qual indaga sobre as experiências significativas vivenciadas no PROINTE, temos os seguintes temas, que aparecem em ordem de maior recorrência: a) contexto de ensino diferenciado; b) gerenciamento de sala de aula; c) preparação docente; d) ensino de leitura; e) conhecimento discente; f) trocas com o outro; g) desenvolvimento de autonomia.

A experiência significativa mais marcada refere-se ao contexto particular do PROINTE, o qual é diferente daqueles que os acadêmicos de Letras costumam atuar. Um dos respondentes, A9, compara-o, inclusive, com o do PIBID e o estágio. Outro acadêmico, A10, revela, no excerto 9, que participar do PROINTE possibilitou o conhecimento de um espaço até então desconhecido por ele: *“Primeiramente conheci um nicho (instrumental) que sequer sabia existir”*.

Além desse contexto maior do programa, outros respondentes reconhecem a diversidade de cada campus que atuavam, conforme vemos no excerto 10: *“(...) Sem falar que cada campi havia um contexto diferente com interesses diversificados, o que é muito importante para o professor ter ciência”*. (A11).

Também bastante evidente, temos o gerenciamento de sala de aula, o qual envolve a atuação em sala, com atenções voltadas à adequação do conteúdo ao tempo da aula, à aprendizagem do aluno, improvisação e domínio do que será ensinado. Algumas dessas questões são vistas no excerto 11 de A3: *“(...) como realizar o controle dentro de sala no que diz respeito à atenção dos alunos, às diferentes abordagens aplicadas de modo a otimizar o aprendizado do aluno conforme suas dificuldades e facilidades com a língua (...)”*.

Ainda de forma bastante ressaltada, temos a preparação docente que abrange atividades específicas da docência, como planejamento, elaboração de atividades assim como questões administrativas (e.g. auxílio nas matrículas, controle das fichas de presença, organização das turmas e horários). Vejamos o excerto 12 de A2 para ilustrar tal temática: *“Acredito que todas as experiências foram muito significativas para minha aprendizagem docente,*

não somente aquelas vivenciadas em sala de aula, mas também as leituras durante as reuniões, o trabalho em grupo na preparação de aulas/ atividades, o trabalho em dupla na hora de dividir com determinado tópico seria trabalhado em sala; e até mesmo as trocas de informações no trecho da viagem até chegar ao campus”.

Por fim, também aparecem em suas respostas considerações sobre o ensino da leitura em LI, sobre o conhecimento do público-alvo, ou seja, dos alunos das turmas; das trocas que costumavam realizar com os colegas do programa, coordenadora e alunos; e o desenvolvimento de autonomia que tiveram ao ali atuar.

Com base nos dados aqui analisados, podemos considerar que a vivência desses alunos no PROINTE possibilitou a mobilização de diferentes tipos de conhecimentos (SHULMAN, 1986), a saber: o contextual; o de conteúdo; o prático; o pedagógico; dentre outros, também essenciais para a formação e a aprendizagem docente. Além disso, tais experiências salientam a atuação no contexto do PROINTE com todas as particularidades que ele envolve: o trabalho com inglês instrumental para um público bastante particular (pessoas da comunidade acadêmica da IES).

No que diz respeito à pergunta 4 sobre a aprendizagem docente durante o PROINTE (Como você aprendeu a ser professor durante o PROINTE?), podemos elencar: a) vivência do contexto com as especificidades e preparações para tal; b) vivência no curso de Letras; c) interação com os pares (colega e orientadora); d) lidar com imprevistos e planejamento *versus* atuação em sala.

A primeira temática aponta para uma aprendizagem situada e contextualizada, tendo como base a vivência específica no programa e os planejamentos para tal, como: preparação e/ou adaptação de materiais (principalmente de inglês instrumental) para o público, suas particularidades e objetivos. Ainda, esta temática engloba a preparação para atuação em sala de aula, por meio das orientações e reuniões com a coordenadora e demais participantes.

Os excertos 13 e 14, de A7 e A6, respectivamente, evidenciam essa aprendizagem contextual: *“Adaptar materiais para nosso contexto acadêmico durante a preparação de aula foi, sem dúvida, uma grande descoberta para mim. Outra constatação foi de como podemos adequar o material conforme o nível do aluno, seu curso e até mesmo o campus onde ensinamos”.*

“Durante o PROINTE aprendi a lidar com um novo contexto: o inglês instrumental, o qual tive a oportunidade de desenvolver atividades como foco em leitura em língua inglesa, experiência que outros contextos não me proporcionaram”.

Na segunda temática, os participantes apontam o curso de Letras, mencionando principalmente as disciplinas de Estágio e Prática de formação, como basilares e importantes para sua atuação no PROINTE. Nesse sentido, conseguem relacionar e transpor seus conhecimentos em outros diversos contextos de ensino. Para A11, no excerto 15, *“A experiência como aluna do curso de Letras, pois os professores que gostamos copiamos o modelo. Sem falar das disciplinas relacionadas à prática de ensino. Não podemos deixar de fora a coordenadora Carla, grande profissional que orienta os preceptores de inglês instrumental de maneira carinhosa e sábia”.*

No excerto 15, além de evidenciarmos o reconhecimento pelo curso de Letras, notamos a forma como A11 se direciona à orientadora, remetendo então à próxima temática que é a interação com os pares, a qual envolve também os colegas do programa. Assim, a aprendizagem situada e contextualizada também foi mediada pela relação com o outro.

Por fim, a última temática está relacionando a aprendizagem com o fato de lidar com imprevistos que surgiram na prática, no decorrer da atuação do preceptor em sala de aula: *“Aprendi a ser professor durante o PROINTE principalmente pelos imprevistos ocorridos, que obrigam a mudar o planejado e adaptar o conteúdo a situação”.* (A12, excerto 16).

Ainda, tal temática coaduna com a reflexão que A5, no excerto 17, faz em relação ao planejado e ao que de fato é trabalhado em sala: *“Durante a prática foi mais fácil notar como os planejamentos e atividades podem não corresponder ao pensado e que, como professor devo alterá-los de acordo com a resposta dos alunos, além da postura de professor para auxiliar os alunos mesmo com outras dúvidas que surgem”.*

Frente aos dados aqui apresentados, consideramos que a aprendizagem vivenciada no PROINTE é contextualizada e situada no contexto de uma prática social, possibilitando aos participantes o desenvolvimento de atividades específicas da profissão. Nesse sentido, ao trazer uma perspectiva social de aprendizagem, concordamos com Johnson e Freeman (2001) quando consideram que “[a]prender a ensinar é conceituado como um processo complexo, longitudinal e em desenvolvimento, resultante da participação nas práticas sociais e nos contextos associado com ensino e aprendizagem”. (p. 56). Ademais, consideramos que a aprendizagem ali

vivenciada é embasada pela formação do curso de Letras, pela orientação da coordenadora e interação entre os pares.

Em relação à última pergunta do questionário “De que modo a sua participação no PROINTE consolida (ou não) a sua escolha pela profissão de professor de língua inglesa?”, 11 respostas indicam que a participação no programa consolida tal escolha. Foram usadas palavras de cunho positivo para descrever a experiência no programa, como “satisfação”, “bem-sucedido”, “orgulho”, “gratidão”, “realização pessoal”, “prazer”.

De modo geral, por terem tido uma boa experiência nesse contexto, eles conseguiram: a) ter satisfação: no ensino e divulgação da língua assim como na observação da aprendizagem dos alunos e em ver seu papel reconhecido; b) se sentir bem-sucedidos e isso, para A5., foi um motivador para seguir a carreira; c) perceber a capacidade / o preparo para lecionar; d) sentir: orgulho e gratidão após as aulas, realização pessoal ao ver aprendizagem dos alunos, reconhecimento do seu trabalho pelos alunos e professores e contentamento. Ainda, para A3, o projeto possibilitou que percebesse a função social do professor, além do conhecimento de um outro contexto de atuação, conforme excerto 18: *“O PROINTE serviu como etapa basilar na minha percepção do que é ser professor, pois a partir dessa experiência pude reconhecer o quão importante é assumir tal função em sociedade. Tive a oportunidade de conhecer um novo contexto de ensino, colaborando para meu fascínio quanto a ser professor. Graças ao programa pude ter certeza de que estou trilhando o caminho certo, apesar das inseguranças habituais”*.

De forma geral, a visão e a experiência positiva que os sujeitos tiveram na sua participação no PROINTE ajudou-os a consolidar a escolha pela profissão docente. Assim, indo ao encontro das discussões sobre aprendizagem docente com base em teorias sociais, ressaltamos que essa, também envolve um processo de construção e constituição identitária. Conforme pontuamos em Calvo e Coradim (2018, p. 199-200), “ao se engajar em práticas sociais voltadas à docência, o professor em formação constrói/desenvolve/(re)constitui sua identidade como tal”. A experiência vivenciada no programa, portanto, colabora para uma aprendizagem docente contextualizada, situada, com envolvimento em atividades específicas da profissão, ao mesmo tempo que desenvolve sua identidade como professor(a). Trazemos, então, a consideração de Wenger (1998), o qual, apoiado na perspectiva social de aprendizagem, esclarece

que a aprendizagem nos transforma de modo a também transformar nossa habilidade de participar, pertencer e negociar significados. Para ele, essa habilidade é socialmente configurada nas práticas, comunidades e significados em que nossas identidades são constituídas.

Com base nas discussões empreendidas no referencial teórico deste trabalho, a identidade é desenvolvida ao longo da vida de uma pessoa, é relacional, contextual, fluida, mediada por experiências e carregadas por diferentes vozes. Pelos dados, podemos dizer que o PROINTE, ao possibilitar que esses graduandos vivenciassem a prática docente em um contexto diferenciado, mediado por diferentes relações e interações sociais, contribuiu para a constituição da identidade docente dos participantes.

6. Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi analisar as representações de preceptores do PROINTE – Inglês sobre as motivações para participação no programa, as experiências significativas ali vivenciadas, as oportunidades de aprendizagem, e a consolidação (ou não) pela profissão docente ao atuarem no referido contexto.

Em relação às motivações, notamos de forma mais marcada que o contexto do PROINTE é um diferencial para a participação nele. Além desse, a experiência em sala de aula constitui como um fator decisivo para continuar participando dele.

No que diz respeito às experiências significativas, a atuação no programa com todas as suas especificidades foi mencionada e colaborou para a mobilização de diversos tipos de conhecimentos docentes. Por sua vez, as oportunidades de aprendizagem foram situadas, contextualizadas, mediadas pela relação com o outro e embasadas pelo curso de Letras e pelas orientações da coordenadora. Assim, a maioria das respostas indicam que a atuação no PROINTE consolidou a escolha pela profissão docente. Tal consolidação foi ressaltada, principalmente, por experiências positivas ali vivenciadas.

Diante dos resultados apresentados, enfatizamos a importância da vivência do aluno-professor em diferentes tempos e espaços formativos para uma aprendizagem situada da prática docente. Além de contribuir para tal aprendizagem, essas experiências são centrais para uma identificação (positiva) com a carreira e profissão docente.

Contribuição dos Autores

Todas as autoras trabalharam colaborativamente para a produção do texto. A análise dos dados foi realizada de forma conjunta em reuniões entre as autoras assim como a organização dos tópicos para a escrita do referencial teórico, que trazem parte das discussões dos textos realizadas em encontros do projeto. Para a divisão dos trabalhos de redação, cada autora ficou responsável por tópicos do texto; o qual foi disponibilizado no googledrive para que todas pudessem ter acesso às partes escritas e ajudar na redação/revisão.

Referências

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsiderando a pesquisa sobre identidade profissional de professores. *In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (ed.). Identidade de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2011. p. 3-45.

BOHN, H. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. *Investigações em Linguística Aplicada e Teoria Literária*, Recife, v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005.

BOHN, H., I.; VINHAS, L. I. A Identidade do professor de línguas na contemporaneidade líquida da pós-modernidade. *In: ENCONTRO DO CELSUL – CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, VII, 2008, Pelotas. Anais [...]*. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 1-8. [CD-ROM]. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VII/dir/arq9.pdf. Acesso em: 28 mar. 2020.

CALDERHEAD, J.; SHORROCK, S. *Understanding Teacher Education: Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers*. London: Falmer Press, 1997.

CALVO, L. C. S.; CORADIM, J. N. Formação de professores de inglês no contexto do Pibid: aprendizagens oportunizadas pela participação no programa. *In: MARTINS, J. A.; ZAPPONE, M. H. Y. (org.) Formação docente: percursos e reflexões a partir do PIBID-UEM*. Maringá: Eduem, 2018. p. 197-210.

FINO, C. N.; SOUSA, J. M. Alterar o currículo: mudar a identidade. *Revista de Estudos Curriculares*, Braga, v. 1, n. 2, p. 233-250, 2003.

FLORES, M. A. Aprender a ser professor: dilemas e (des)continuidades. *Revista de Estudos Curriculares*, Braga, v. 1, n. 2, p. 189-212, 2003.

FLORES, M. A. Person and Context in Becoming a New Teacher. *Journal of Education for Teaching*, [S.l.], v. 27, n. 2, p. 135-148, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607470120067882>

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100004>

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004. p. 103-131.

HAUGE, T. E. Student Teachers' Struggle in Becoming Professionals: Hopes and Dilemmas in Teacher Education. In: DAY, C.; FERNANDEZ, A.; HAUGE, T. E.; MOLLEER, J. (ed.). *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press, 2000. p. 159-172.

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES). Resolução 001/2015-COU. Homologa o Ato Executivo nº 001/2015-GRE de criação do Programa de Integração Estudantil (PROINTE) da Instituição de Ensino Superior, bem como o seu regulamento. [S.l.]: IES, 2015.

IZA, D. F. V. *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271999978>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978/339>. Acesso em: 26 mar. 2020.

JOHNSON, K. E. The Sociocultural Turn and Its Challenges for L2 Teacher Education. *TESOL Quarterly*, Washington, DC., v. 40, n. 1, p. 235-257, 2006. DOI: <https://doi.org/10.2307/40264518>

JOHNSON, K. E. *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. London: Routledge, 2009. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203878033>

JOHNSON, K. E.; FREEMAN, D. Teacher Learning in Second Language Teacher Education: A Socially-Situated Perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 53-69, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982001000100004>

LORTIE, D. Career and Work Reward. In: _____. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975. p. 82-108.

MACLURE, M. Arguing for Yourself: Identity as an Organising Principle in Teachers' Jobs and Lives. *British Educational Research Journal*, [S.l.], v. 19, n. 3, p. 311-322, 1993.

MILLER, J. *Teacher identity*. In: BURNS, A.; JACK, C. R. (Ed.). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 172-181.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.

REIS, S.; van VEEN, K.; GIMENEZ, T. (org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2011.

SACHS, J. *Learning to Be a Teacher: Teacher Education and the Development of Professional Identity*. Conferência realizada no BIANUAL de ISATT Faro, Portugal, 21-25 set., 2001.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 1-20, 2000.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. *Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural*. *SIGNUM: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 15, n. 2, p. 457-480, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2012v15n2p457>

WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, Mass.: Cambridge University, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

ZEICHNER, K. M.; GORE, J. M. Teacher socialization. In: HOUSTON, W. R. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New Year: Macmillan, 1990. p. 329-348.

Data de submissão: 21/04/2020. Data de aprovação: 06/12/2020.