

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Renata Aparecida de Carvalho

O TRABALHO DO PROFESSOR BILÍNGUE NO BRASIL

Taubaté - SP
2019

Renata Aparecida de Carvalho

O TRABALHO DO PROFESSOR BILÍNGUE NO BRASIL

Trabalho de Graduação apresentado para
obtenção do Certificado Graduação pelo
Curso de Pedagogia do Departamento de
Pedagogia da Universidade de Taubaté.
Área: Educação
Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cintra de
Carvalho Pinto

**Taubaté - SP
2019**

SIBi - Sistema integrado de Bibliotecas /UNITAU

C331t Carvalho, Renata Aparecida de
O trabalho do professor bilíngue no Brasil / Renata Aparecia
de Carvalho. -- 2019.
43 f. : il.

Monografia (graduação) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Pedagogia, 2019.

Orientação: Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto,
Departamento de Ciências Sociais, Letras e Serviço Social.

1. Trabalho docente. 2. Educação bilíngue. 3. Professor
bilíngue. I. Título.

CDD – 370

**RENATA APARECIDA DE CARVALHO
O TRABALHO DO PROFESSOR
BILÍNGUE NO BRASIL**

Trabalho de Graduação apresentado para
obtenção do Certificado Graduação pelo
Curso de Pedagogia do Departamento de
Pedagogia da Universidade de Taubaté.

Área: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cintra de
Carvalho Pinto

Data: ____/____/____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Assinatura _____

Prof. Dr. Orlando de Paula

Assinatura _____

Profa. Ma. Cleusa Vieira da Costa

Assinatura _____

Universidade de Taubaté

Universidade de Taubaté

Universidade de Taubaté

DEDICATÓRIA

Aos meus amados pais, minha irmã, meu querido sobrinho e meu namorado, que são muito importantes em minha vida e estiveram comigo me apoiando em todos os momentos durante esta trajetória até aqui. Sem eles, nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força e discernimento em todo meu caminho.

A minha orientadora Adriana, pelo carinho, compreensão e atenção que me disponibilizou durante toda a elaboração da monografia.

A escola em que trabalho, pela oportunidade de conhecer a educação bilíngue e por me inspirar a realizar esse trabalho.

As minhas colegas de profissão e de estudo, que me acompanharam e me ajudaram ao longo deste caminho até aqui.

Aos professores Orlando e Cleusa, que se disponibilizaram prontamente em compor a minha banca.

*“Você não tem que ser grande para começar,
mas você tem que começar para ser grande.”*

Zig Ziglar

RESUMO

É tradição o trabalho do professor ser visto numa perspectiva didática com ênfase no desempenho do aluno e na relação professor e aluno. Entretanto, nos últimos quinze anos, no Brasil, estudiosos da Linguística Aplicada e da educação começaram a estudar o trabalho docente a partir de uma perspectiva da psicologia da atividade e da ergonomia trazendo contribuições teórico-metodológicas para olhar o ensino como trabalho. Indo na esteira desses recentes estudos, esta pesquisa tem como tema o trabalho do professor bilíngue no Brasil, profissional que atua em escolas bilíngues que utilizam as línguas portuguesa e inglesa como instrumento principal para ministrar as aulas. A escolha desse tema se justifica pelo fato de que as escolas bilíngues no Brasil ainda não possuem regulamentação nem prescrições precisas, apesar do relevante aumento dessas unidades de ensino no país. Isso afeta diretamente o trabalho dos professores bilíngues, que perecem sem orientações específicas e precisas para reger seu trabalho. Partindo dessa problematização, o objetivo desta pesquisa é identificar as interpretações sobre o trabalho do professor bilíngue no Brasil construídas a partir de textos acadêmicos que tematizam esse agir educacional. Para atender esse objetivo, em primeiro lugar, traça-se uma discussão sobre o trabalho docente inicialmente com base na didática e posteriormente com base na Ergonomia da Atividade e na Clínica da Atividade, de onde originam os pressupostos teóricos dominantes das pesquisas do Grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e Suas Relações (ALTER/CNPq), principais referências desta pesquisa. Em segundo lugar, apresenta-se o conceito de educação bilíngue e suas características, levantando também um breve panorama atual das instituições desta modalidade no Brasil e identificando aspectos legais e gerais sobre a formação e atuação dos professores bilíngues brasileiros. De posse dessas interpretações, discute-se, finalmente, os conflitos que os professores bilíngues enfrentam em seu cotidiano de trabalho, destacando sua relação com as prescrições e com as condições de trabalho que lhe são dadas. Os resultados obtidos apontam para a afirmação de que os docentes bilíngues enfrentam diversos conflitos em seu trabalho, a salientar a ausência de prescrições adequadas para o seu agir e a deficiente formação para o ensino bilíngue, que os impedem de executar seu trabalho com eficácia e até mesmo ocasiona adoecimentos e desistência da profissão.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação bilíngue. Professor bilíngue.

ABSTRACT

It is tradition for the teacher's work to be viewed from a didactic perspective with an emphasis on the student's performance and the teacher-student relationship. However, in the last fifteen years in Brazil, scholars of applied linguistics and education have begun to study teaching work from a perspective of psychology and ergonomics activity, bringing theoretical and methodological contributions to look at teaching as work. Following these recent studies, this research has as its theme the work of the bilingual teacher in Brazil, a professional who works in bilingual schools that use Portuguese and English as the main instrument to teach the classes. The choice of this theme is justified by the fact that bilingual schools in Brazil still do not have regulation or precise prescriptions, despite the significant increase of these teaching units in the country. This affects directly the work of bilingual teachers, who perish without specific and precise guidance to govern their work. Starting from this problematization, the objective of this research is to identify and evaluate the interpretations about the bilingual teacher's work in Brazil built from academic texts that thematize this educational action. In order to meet this objective, firstly, a discussion about teaching work is initially based on didactics and later on Activity Ergonomics and Clinic of Activity, from which originate the dominant theoretical assumptions of the Language Analysis Group, Educational Work and Its Relations (*ALTER/CNPq*), main references of this research. Secondly, the concept of bilingual education and its characteristics is presented, also raising a brief current overview of the institutions of this modality in Brazil and identifying legal and general aspects about the formation and performance of the Brazilian bilingual teachers. Having these interpretations, the conflicts that the bilingual teachers face in daily work are finally discussed, highlighting their relationship with the prescriptions and their working conditions. The obtained results point to the statement that the bilingual teachers face several conflicts in their work, noting the lack of adequate prescriptions for their action and the poor training for bilingual education, that prevent them from performing their job effectively and even cause illness and withdrawal from the profession.

Key-words: Teaching work. Bilingual education. Bilingual teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. O TRABALHO DOCENTE	11
1.1 Trabalho docente na perspectiva didática	11
1.2 Trabalho docente à luz do Grupo ALTER/CNPq	15
2. A EDUCAÇÃO E O PROFESSOR BILÍNGUE	20
2.1 Conceito de bilinguismo	20
2.2 Breve panorama da Educação Bilíngue no Brasil	22
2.3 O professor bilíngue	23
3. O TRABALHO REAL DO PROFESSOR BILÍNGUE	30
3.1 Relação com as prescrições	30
3.2 Formação e trabalho	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	41

INTRODUÇÃO

O trabalho do professor é tradicionalmente estudado pela visão da didática, que enfatiza o desempenho do aluno e a relação professor e aluno. Entretanto, nos últimos quinze anos, no Brasil, estudiosos da Linguística Aplicada e da educação começaram a estudar o trabalho docente a partir de uma perspectiva da psicologia da atividade e da ergonomia, trazendo contribuições teórico-metodológicas para olhar o ensino como trabalho de fato.

Seguindo esses estudos, a presente pesquisa tem como tema o trabalho do professor bilíngue no Brasil, profissional atuante em escolas bilíngues que utilizam as línguas portuguesa e inglesa como meio de ministrar as aulas. A escolha desse tema se justifica pelo fato de que as escolas bilíngues no Brasil ainda não possuem regulamentação nem prescrições precisas, apesar do aumento dessas instituições de ensino no país. Isso afeta diretamente o trabalho dos docentes bilíngues, que sofrem física e psicologicamente com a ausência de orientações específicas e claras sobre seu trabalho.

Diante dessa conjuntura, o objetivo desta pesquisa é identificar as interpretações sobre o trabalho do professor bilíngue no Brasil construídas a partir de textos acadêmicos que tematizam esse agir educacional. Para alcançar esse objetivo, esta pesquisa se organiza em três seções. Na primeira seção, traça-se uma discussão sobre o trabalho docente a princípio com base na didática e, considerando que esses aportes não são suficientes para compreender a complexidade do trabalho docente, busca-se também contribuições da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, de onde originam os pressupostos teóricos dominantes das pesquisas do Grupo ALTER/CNPq, principais referências desta pesquisa.

Na segunda seção, apresenta-se conceitualmente o bilinguismo e a educação bilíngue, abordando também suas características com base em estudiosos da área, tais como Flory e Souza (2009) e Hoexter (2017). Levanta-se ainda um breve panorama atual das escolas de educação bilíngue no Brasil e aspectos legais e gerais sobre a formação e atuação do professor bilíngue brasileiro.

Por fim, na terceira e última seção, discute-se acerca do trabalho real do professor bilíngue e autores como Meaney (2009) mencionam os conflitos que esse

profissional enfrenta em seu cotidiano de trabalho e as falhas na formação que ele possui. A relação do professor bilíngue com as prescrições (que são inexistentes, nesse caso) e as condições de trabalho que lhe são dadas são destacadas nessa seção final.

1. TRABALHO DOCENTE

Nesta seção, inicialmente são levantadas concepções de trabalho docente de modo geral a partir de estudos da didática. Considerando que essas concepções não são suficientes para compreender a complexidade do trabalho docente, buscam-se também contribuições das correntes científicas da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, de onde originam os pressupostos teóricos dominantes das pesquisas do Grupo ALTER/CNPq que estudam especificamente o trabalho.

É consolidada a importância do trabalho em geral para a formação do ser humano. O indivíduo sem trabalho pode se sentir excluído da vida econômica, pois sua sobrevivência depende da retribuição dessa atividade, e da vida social, dado que o trabalho é visto como a principal oportunidade da expressão do ser humano, bem como de interação.

No entanto, a concepção de trabalho se mostra muito complexa e de difícil compreensão, pois envolve variadas formas do agir humano que se dão em diferentes espaços e momentos. Esta seção traz conceitos (provisórios) relacionados ao trabalho, almejando identificar o trabalho docente nessa sua complexidade.

1.1 Trabalho docente na perspectiva didática

Os professores constituem, devido à quantidade e à função que desempenham, um dos mais importantes grupos ocupacionais da sociedade e da economia modernas. Eles possuem uma função importantíssima: formar e capacitar pessoas para a sociedade como um todo.

Para Tardif e Lessard (2009 *apud* PAZ; LEITE, 2013),

[...] a docência é uma forma particular de trabalho sobre o humano, uma atividade na qual o trabalhador (o professor) se dedica ao seu "objeto" de trabalho, que é justamente um outro ser humano (o aluno), no modo fundamental da interação humana. [...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. (PAZ; LEITE, 2013, p. 723).

Pode-se, então, atribuir ao trabalho docente uma complexidade, imprevisibilidade, incerteza e instabilidade devido ao trabalho direto com seres humanos, como ocorre nas aulas com os alunos e nas relações com pais e/ou responsáveis legais, direção e colegas de trabalho. Para Ferreira e Hypólito (2010 *apud* PAZ; LEITE, 2013), o trabalho docente “não é um trabalho como outros por dois motivos, pelo menos: a) pelo grau de subjetividade implicado; b) pela dificuldade em se ter absoluta mensuração do que é produzido” (PAZ; LEITE, 2013, p. 723).

Atualmente, estudiosos afirmam que o trabalho docente deve ser entendido de forma mais ampla, abrangendo não apenas o ensino em sala de aula e/ou o ensino formal, mas todas as outras atividades relacionadas à educação, tanto as que são precedentes quanto as que são decorrentes à aula. Isso inclui a participação na gestão da escola, os momentos de planejamento e de reflexão da prática, a elaboração de projetos e a discussão coletiva sobre aspectos relevantes à educação, como o currículo e a avaliação.

Nessa perspectiva, a Lei 9.394 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 13 dispõe as atribuições dos professores:

- I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III- zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI- colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, Gama e Terrazan (2012) afirmam a existência de três setores que discriminam a atuação da docência na educação formal:

A sala de aula, para o qual todos os professores têm uma formação básica, pautado no trabalho didático; a escola e a rede de ensino, que, apesar de se configurarem em instâncias distintas se unem por necessitarem de profissionais que transitem em conhecimentos e profissionais que extrapolem os conhecimentos didáticos e permitam uma atuação consciente e autônoma dos docentes na construção das redes de ensino e de suas propostas educacionais (GAMA; TERRAZAN, 2012, p. 2).

Dessa maneira, os autores supracitados revelam que o educador é um trabalhador preparado para exercer sua função em todas as instâncias do sistema educacional e para colaborar efetivamente na criação de propostas educacionais superiores. Esse é um ofício que permite a atuação em diferentes funções. Na escola, diversos cargos podem ser executados pelos docentes, como, por exemplo: a direção, a vice direção, a orientação educacional, a coordenação pedagógica etc. O mesmo ocorre no âmbito das Secretarias de Educação: a maior parte dos cargos e funções existentes nesta instância é ocupada, pode ou deve ser, por professores, pois estas dependem de conhecimentos específicos desta área.

De acordo com Souza (2011), na configuração atual brasileira, os educadores são, geralmente, concebidos como os responsáveis pela qualidade da educação, pelo desempenho dos alunos e pelo sucesso ou fracasso de programas educacionais implantados na escola e no sistema educacional. Essa responsabilidade acarreta uma ampliação do trabalho docente em sala de aula, em reuniões pedagógicas, na participação na gestão da escola e no planejamento educacional, entre outras atividades. (OLIVEIRA, 2008 *apud* SOUZA, 2011).

Gama e Terrazan (2012) apontam que as práticas efetuadas pelo professor, no planejamento e execução de sua atividade, revelam o caráter subjetivo e singular das ações de cada profissional que, diante de determinado contexto, de circunstâncias diversas e de um quadro prescritivo, precisa apropriar-se de seus saberes e recursos, enquanto traça novos caminhos para atuar frente à variabilidade das situações enfrentadas. Portanto,

[...] as pesquisas que visam compreender o trabalho do professor devem atentar para a singularidade de cada situação e se voltar para metodologias que consigam apreender o trabalho construído e definido por aqueles que o realizam. O TD¹ é o produto de um processo de articulação entre as características do meio com as características individuais de cada professor. (GAMA; TERRAZAN, 2012, p. 5).

Diante dos conteúdos trazidos inicialmente nesta subseção, é possível visualizar a complexidade em conceituar o trabalho docente em uma perspectiva educacional e a amplitude dessa profissão. Buscando conceitos mais aprofundados,

¹ Trabalho Docente.

faz-se necessário trazer estudos sob a perspectiva ergonômica, o que será realizado na subseção seguinte.

1.2 Trabalho docente à luz do GRUPO ALTER/CNPq

Conceituar o trabalho docente, como já visto, não é uma tarefa fácil. Em um dicionário, por exemplo, podem ser encontradas mais de 28 definições para esse termo, segundo Machado (2007). No campo da ergonomia, a mesma autora cita a existência de múltiplas definições, considerando o trabalho como, na verdade, “um objeto teórico em (re)construção, multidimensional e polissêmico, cuja configuração não pode ser colocada *a priori*.” (MACHADO, 2007, p. 90).

Diante disso, economistas afirmam que o trabalho é uma incógnita. Saujat (2002 *apud* MACHADO, 2007) afirma que, especificamente, o trabalho do professor é um enigma e Bronckart (2006 *apud* MACHADO, 2007) revela que os estudos sobre a atividade educacional comprovam sua opacidade, ou seja, a dificuldade de caracterizá-lo, visto que não existem conceitos já acabados e definitivos, mas sim conceitos provisórios que vão se construindo e desconstruindo de acordo com as pesquisas.

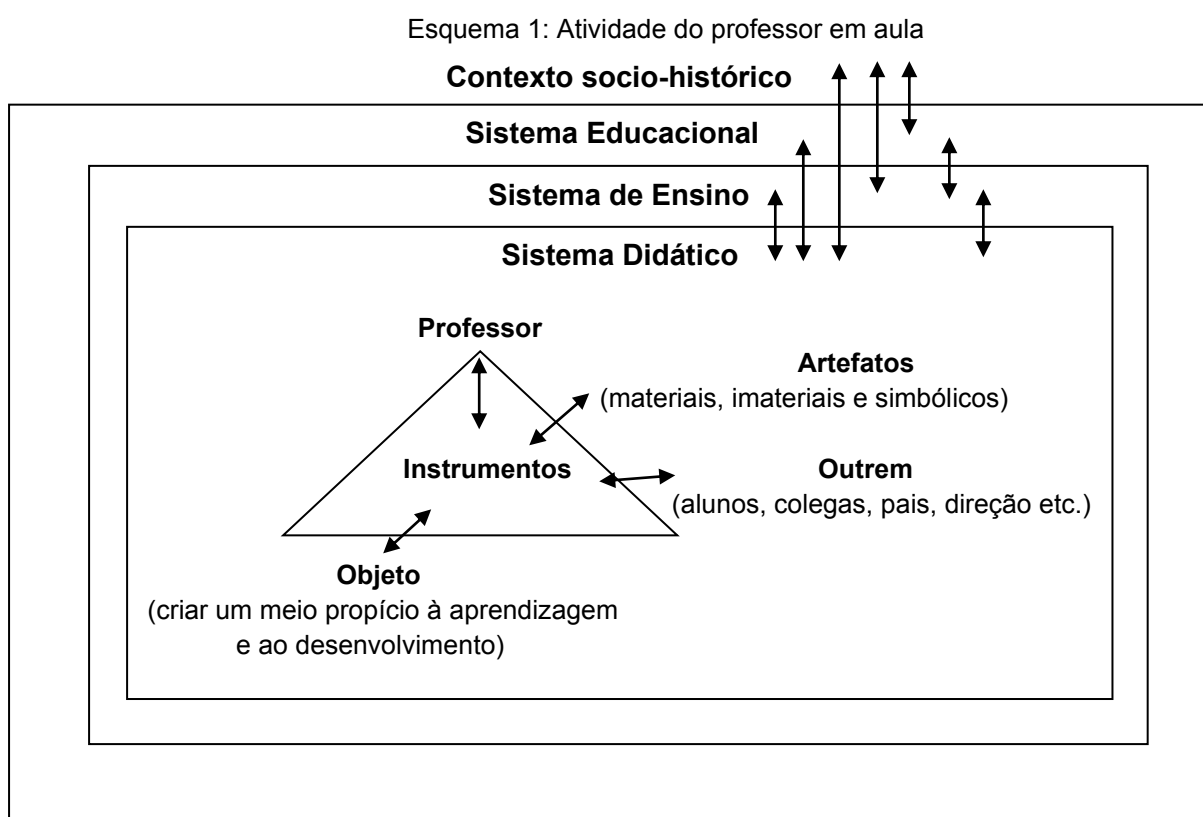
Contudo, os estudos recentes permitiram ao Grupo de Pesquisa Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e Suas Relações (ALTER/CNPq) elaborar uma definição inicial do que é entendido como “trabalho do professor”. Se consideradas as concepções de Vygotsky citadas por Machado, pode-se ter uma visão ampliada do trabalho docente, onde existe

[...] um sistema triádico, que é constituído por um agente (o professor) que busca transformar os modos de pensar, de falar, de perceber, de fazer, de um outro a gente (o aluno) em uma direção desejada, por meio da mediação de ferramentas [...]. Nesse caso, os objetos a serem transformados seriam os processos psíquicos do aluno, e os produtos, esses mesmos processos transformados, o que permite a transformação dos processos naturais de desenvolvimento. (MACHADO, 2009, p. 83).

Todavia, a atividade docente não deve ser entendida de forma mecânica, simplesmente como a ação do trabalho sobre um objeto físico. Sendo ela participativa e mútua, é necessário que se considere a liberdade nela. O docente não age diretamente sobre os processos mentais do discente, mas sim cria

ambientes e oportunidades que favorecem as transformações almeçadas, mas que não estão asseguradas, uma vez que o aluno é o protagonista de seu desenvolvimento, podendo recusar as transformações.

Para ilustrar o trabalho do professor, o Grupo ALTER/CNPq apresenta um esquema que abrange os elementos básico desse trabalho. Em resumo, ele consiste em uma mobilização pelo professor de seu ser integral, com o objetivo de criar um meio que possibilite o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, sob orientações prescritas por diversas instâncias externas. Machado (2009) apresenta o seguinte esquema:



No esquema apresentado, fica evidenciada a visão de que o trabalho é uma atividade em que um sujeito age sobre o meio, interagindo com diferentes “outros” e utilizando mecanismos materiais ou simbólicos, transformando-os em ferramentas para o seu agir e sendo por eles transformado. Cabe ressaltar que esse esquema não conceitua o objeto do trabalho do professor como de auxílio ao aluno a se tornar um cidadão crítico ou de transformar os modos de pensar e agir do aluno para capacitá-lo para o mercado de trabalho, mas sim como de criação desse meio

favorável ao desenvolvimento de capacidades dos alunos e à aprendizagem de conteúdos específicos.

Nesta atividade de trabalho docente, além do professor, estão também envolvidos outros sujeitos, como alunos, que atuam diretamente, e colegas de profissão, direção, pais etc., que atuam à distância, pois para a efetividade de seu trabalho, faz-se necessária a participação e colaboração de todos. O professor também deve contar com instrumentos que podem ser materiais ou imateriais e que foram construídos historicamente e disponibilizados pelo ambiente em que se está inserido. Sendo assim, é fundamental que esses instrumentos sejam adequados e apoderados pelos professores, de forma que auxiliem seu trabalho e provoquem transformações não meramente sobre o objeto, mas sobre os indivíduos envolvidos no processo e sobre o próprio docente, que consegue, então, agir com eficácia.

Como o trabalho do professor não é isolado, seu agir não é limitado à sala de aula e a ministrar aulas. Além dessa tarefa e desse espaço, muitas vezes vistos como únicos, existe o processo de planejamento, que antecede as aulas, e, durante e após, há o processo de avaliação, das aprendizagens dos alunos e da própria ação do professor. Além disso, todo esse agir acontece dentro de sistemas didáticos, que estão, por sua vez, inseridos em sistemas ensino, os quais estão dentro de sistemas educacionais.

Nos sistemas educacionais se encontram as instâncias formuladoras das diretrizes gerais adotadas pela sociedade, no caso do Brasil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), enquanto nos sistemas de ensino estão as instituições aplicadoras das finalidades estabelecidas pelos sistemas educacionais, sendo os estabelecimentos de ensino, os programas etc. Por fim, nos sistemas didáticos, encontram-se o professor, o objeto de sua atividade e os outros indivíduos, além da existência de outros sistemas externos, como os econômicos, políticos, ideológicos, entre outros, os quais estão inseridos no contexto socio-histórico e interferem no agir do professor.

De acordo com o exposto, o Grupo ALTER/CNPq (MACHADO; BRONCKART, 2009 *apud* PINTO, 2009) acredita que o docente, em seu trabalho:

- reinventa constantemente as prescrições, mesmo antes de atuar em sala de aula, reajustando conforme sua realidade, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades de seus discentes, de acordo com seus próprios objetivos,

interesses, capacidades e recursos (corporais, sociais, institucionais, cognitivos, materiais, afetivos etc.), segundo as representações que mobiliza sobre os outros e sobre os critérios de avaliação que esses utilizam em relação ao seu agir;

- seleciona, preserva ou redireciona o seu agir em conformidade com as necessidades de cada situação;

- apropria-se de artefatos, transformando-os em instrumentos por si e para si, quando os julga úteis e essenciais para o seu agir, selecionando os instrumentos adequados para cada situação;

- utiliza de modelos do agir sócio-historicamente construídos por seu coletivo de trabalho;

- depara-se com conflitos dos mais variados, solucionando-os ou não, conforme o que pode ser desenvolvido, ou frustrando-se, sobretudo quando não encontra suporte dos colegas de profissão ou da instituição colaborativa para que possa superar esses encontros.

O Grupo ALTER/CNPq, baseando-se na Clínica da Atividade, ainda escreve sobre a existência de três diferentes tipos de trabalho: o prescrito, o real e o realizado. As prescrições do trabalho, que determinam o trabalho prescrito, surgem na configuração taylorista do trabalho como uma forma de direcionar os trabalhadores em suas funções, ou seja, guiar os trabalhadores para a execução de suas tarefas específicas, como aponta Pinto (2009). Para Clot (2004), citado por Barricelli (2012), a prescrição de trabalho é definida como “qualquer documento elaborado previamente que visa regulamentar um determinado trabalho”. (CLOT, 2004 *apud* BARRICELLI, 2012, p. 41).

As prescrições de trabalho se configuram como artefatos imateriais que podem e são apropriados pelo trabalhador – como observado anteriormente no esquema de Machado (2009) –, nomeadas também como *gênero da atividade*. Segundo Clot e Faïta (2000 *apud* Pinto, 2009) e Faïta (2004 *apud* Pinto, 2009), o gênero da atividade seria

[...] um conjunto de regras explícitas e implícitas para o agir, construídas pelo próprio grupo de trabalhadores de uma determinada profissão e aprovadas pelo coletivo de trabalho, no decorrer de sua história, para a resolução dos conflitos de atividade. O gênero da atividade orienta a atividade, oferecendo-lhe uma forma social que a precede a prefigura. (PINTO, 2009, p. 55).

As prescrições de trabalho podem ser estipuladas por diferentes instâncias, externas e/ou internas, o que pode designar uma maior ou menor autoridade para os documentos: um documento elaborado por instâncias superiores certamente tem maior peso do que um produzido pelo próprio trabalho, como relata Barricelli (2012). No entanto, como reforça a autora, ambos documentos tem a função de prescrever o trabalho. O trabalhador pode se basear em diversas prescrições advindas de diferentes fontes e com variadas orientações, as quais podem estar apresentadas de forma implícita ou explícita. Sendo assim, as prescrições se mostram essenciais para a realização do trabalho: seria inviável essa atividade se o trabalhador precisasse a todo momento prescrever suas tarefas e ações.

O trabalho descrito nas prescrições é, portanto, identificado como o trabalho idealizado e aquele que deve ser feito. Já o trabalho realizado, é identificado pelo Grupo ALTER/CNPq como a atividade que o trabalhador executa e é observável, mas que não é capaz de realmente mostrar a realidade do trabalho.

A Psicologia do Trabalho, grande influenciadora do Grupo ALTER/CNPq, apresenta então o trabalho real, que se diferencia do trabalho realizado. Segundo Leplat (1985 *apud* PINTO, 2009), “o trabalho real é constituído por aquilo que o trabalhador faz e por aquilo que deseja, não deseja, deve, não deve, pode e não pode fazer.” (PINTO, 2009, p. 54). Seria o possível, o impossível e/ou inesperado na atividade de trabalho e aquilo que não pode ser observado diretamente. O trabalho real faz emergir os impedimentos do agir do trabalhador e os recursos disponibilizados para transpor esses impedimentos.

Quando as prescrições para o trabalho se fazem distantes dos outros elementos do trabalho real, o trabalhador as reelabora e prescreve para si novas regras, enaltecendo seu poder criador e transformador em relação as tarefas, afinal, como defende a Ergonomia francófona, o trabalhador é um verdadeiro ator e não um mero executor de prescrições. Nesse sentido, a Psicologia do Trabalho enxerga as possibilidades de o trabalhador inventar e reinventar prescrições, quando essas são inexistentes ou imprecisas. Redefinir as prescrições é necessário para que o trabalhador possa superar as dificuldades encontradas em seu trabalho, redefinição que ele faz constantemente, segundo Clot (1999/2006 *apud* PINTO, 2009).

Amigues (2004), citado por Barricelli (2012), afirma quanto ao trabalho do professor que este “não pode se confundir, ou mesmo se reduzir ao trabalho de

ensino na sala de aula, que corresponde apenas a uma das dimensões desse trabalho.” (BARRICELLI, 2012, p. 37). Para a autora, o trabalho do professor também inclui outros âmbitos ligados à organização do ambiente de trabalho coletivo, à efetivação da prescrição, à prescrição de tarefas para si e para os alunos e à projeção de situações futuras em função dos avanços alcançados.

Dessa forma, o Grupo ALTER/CNPq tem notado diferentes concepções do trabalho do professor em variados textos, quais mostram que o verdadeiro problema frequentemente não está no professor, mas nas prescrições e condições de trabalho que o impede de se desenvolver profissionalmente. Sendo assim, considera-se que a construção e a reconstrução contínua de concepções assertivas sobre o trabalho docente é imprescindível. Acredita ser apenas dessa maneira possível confrontar as visões que ainda negam ao professor o papel de legítimo ator em seu próprio trabalho.

Diante disso, para identificar e avaliar as interpretações sobre o trabalho do professor bilíngue no Brasil se faz necessário compreender o bilinguismo, a educação bilíngue e o seu contexto atual no Brasil, bem como o professor bilíngue nos aspectos legais e de formação. Na próxima seção, esses conteúdos são abordados.

2. A EDUCAÇÃO E O PROFESSOR BILÍNGUE

Nesta seção, inicialmente os conceitos de bilinguismo e educação bilíngue são apresentados, abordando suas características com base em estudos recentes da área e levantando também um breve panorama atual das escolas de educação bilíngue no Brasil. Por fim, aspectos legais e gerais sobre a formação e atuação do professor bilíngue brasileiro são identificados.

2.1 Conceito de bilinguismo

O bilinguismo e a educação bilíngue têm tido destaque nos últimos anos conforme os avanços da globalização. A crescente procura pelo domínio de uma segunda língua desde a primeira infância visando um melhor desempenho futuro, faz com que muitas dúvidas surjam a respeito do tema.

Definir e conceituar o bilinguismo não é uma tarefa simples, considerando sua complexidade e diversidade. Ferreira (2009) acredita ser a capacidade que o indivíduo possui de alternar entre línguas, considerando os objetivos e o contexto social em que está presente.

Já Butler e Hakuta (2004 *apud* FLORY; SOUZA, 2009) explicam o bilinguismo como “um comportamento linguístico psicológico e sociocultural complexo com aspectos multidimensionais” (FLORY; SOUZA, 2009, p. 29). Desta forma, uma classificação dentro do campo do bilinguismo está sujeita, entre outros quesitos, a dimensão a partir da qual se trata a questão. Seguindo o raciocínio dos autores, há quatro dimensões gerais, a partir das quais se estipulam critérios para considerar uma pessoa bilíngue: a linguística, a cognitiva, a procedimental e a social. Cada critério possibilita a abertura de variadas hipóteses a serem pesquisadas, relacionadas a campos de observação específicos.

Ainda para Butler e Hakuta (2004 *apud* FLORY; SOUZA, 2009), é inexistente a concordância entre os pesquisadores a respeito de uma única definição de bilinguismo. Alguns estudiosos defendem uma definição mais restritiva, que pode excluir muitas pessoas que não dominam duas línguas e levantar problemas e questionamentos. Já outros não estabelecem critérios para a definição, podendo ser abrangente demais.

No que se refere à educação bilíngue, Harmers e Blanc (2000 *apud* NASCIMENTO, 2016) a descrevem como um sistema de educação escolar onde a instrução é ministrada em pelo menos duas línguas, simultânea ou alternadamente. Os autores ressaltam que não consideram como educação bilíngue o sistema onde a língua estrangeira é ensinada como matéria. Ainda nesse sentido amplo, Margana (2009) entende a educação bilíngue como aquela que utiliza duas línguas como meio de instrução em sala de aula de conteúdos curriculares específicos, sendo o idioma principal do país a primeira língua e o outro idioma denominado como segunda língua.

Diferente da característica principal do bilinguismo, que costuma basear-se exclusivamente na habilidade de comunicação em dois idiomas, estudiosos afirmam que a educação bilíngue deve ir além e garantir uma efetiva comunicação e compreensão em uma segunda língua, proporcionando juntamente o conhecimento dessa nova cultura e de seus hábitos.

De acordo com Krashen (1991 *apud* HOEXTER, 2017), a educação bilíngue precisa seguir determinadas instruções, sendo duas delas o desenvolvimento da alfabetização na primeira língua e o domínio completo da segunda língua, não se tratando apenas de identificar ou traduzir palavras nessa segunda língua, mas sim, da habilidade de se comunicar com clareza e realizar atividades cotidianas a partir desse domínio.

Salienta-se que uma educação bilíngue equivale à aprendizagem de um segundo idioma, inclusive da(s) cultura(s) do(s) país(es) de origem desse, e não apenas a intensificação de uma outra língua. Essa segunda situação poderia afetar os alunos a alcançarem as habilidades necessárias para o sucesso em sua vida acadêmica. Logo, para Hoexter:

[...] o foco do ensino de uma segunda língua deve estar na construção do sentido pela qual os alunos seriam capazes de assimilar, internalizar e integrar as novas informações com as informações que eles já possuem e, assim, compreender melhor o contexto da aprendizagem, adicionando valores pessoais a esse processo (HOEXTER, 2017, p. 34).

Sendo assim, de forma geral, a educação bilíngue é aquela que usa a primeira língua e a segunda língua como meios de instrução dos conteúdos escolares regulares, bem como ensina conteúdos específicos a respeito destas línguas e das culturas dos países falantes das mesmas.

2.2 Breve panorâmico da educação bilíngue no Brasil

O surgimento de novas escolas bilíngues no Brasil é observado com constância e intensidade ao longo dos últimos anos. Esse fenômeno se dá, principalmente, pela demanda existente: conciliar o ensino regular à aprendizagem de um segundo idioma. No país, são comuns as escolas bilíngues tendo o inglês como segunda língua, que é oferecido, em muitas instituições, desde os primeiros anos da Educação Infantil. Como a modalidade ainda é recente, pouco ainda é discutido cientificamente sobre o assunto.

Conforme Marcelino (2009), o crescimento de escolas regulares adeptas ao bilinguismo no país é resultante de uma maior demanda mercadológica, que, em grande parte, é causada pela pressão de pais de alunos de escolas particulares que desejam atrelar o ensino regular ao ensino de um novo idioma. Segundo os padrões de ensino aplicados no Brasil, o estudioso afirma que o aluno bilíngue formado em escolas dessa modalidade terá “algum nível de proficiência nas quatro habilidades”, ou seja, conseguirá falar, entender, ler e escrever em graus variados no segundo idioma de acordo com o nível de exposição. Além disso, como pesquisas apontam, aprender um segundo idioma pode proporcionar diversos benefícios para os alunos, tais como melhoria da concentração, do pensamento abstrato e de habilidades analíticas.

A escola bilíngue, no cenário nacional, trabalha os conteúdos curriculares estabelecidos pelo MEC na primeira e na segunda língua e difere-se de uma escola internacional ou uma instituição de idiomas. A proposta é ensinar os conteúdos regulares do Currículo Nacional além de promover o ensino de um segundo idioma. Dessa forma, como já visto, o educando aprende uma nova língua, a(s) cultura(s) relacionadas a ela e os conteúdos regulares, simultaneamente.

Apesar desse aumento significativo de escolas bilíngues em todas as regiões do país, até o presente momento não existe uma legislação de nível nacional que regule essas instituições. Por isso, são recorrentes os casos de matrículas em escolas que se denominam bilíngues, com mensalidades consideravelmente altas e que apenas intensificam um segundo idioma, onde a língua é tratada não como meio, mas como fim. Isso não corresponde às características essenciais do bilinguismo, que como descrito previamente, é a habilitação do aluno na fala, leitura,

escrita e interpretação em um segundo idioma, além do conhecimento da(s) cultura(s) relacionada(s) a este.

Hoexter aponta, especificamente na Educação Infantil, a necessidade de uma regulamentação para o ensino bilíngue, mas isso cabe também aos demais níveis de ensino:

A implementação de uma legislação nacional que regulamente as escolas bilíngues de Educação Infantil e seu currículo é urgente no Brasil, e possibilitaria a eliminação de escolas que apenas intensificam um segundo idioma. Tais escolas precisariam se adequar ao currículo estabelecido pela legislação, caso contrário, teriam que deixar de se apresentar como escolas bilíngues. (HOEXTER, 2017, p. 34).

O município de São Paulo dispõe de uma normatização própria para as escolas bilíngues, entretanto, ela não concede um modelo para a regulamentação interna nem para o projeto pedagógico destas escolas. Sendo assim, a idade mínima e máxima para ingressar no ensino bilíngue difere de uma escola para outra, bem como a metodologia de ensino adotada pelas escolas. O único padrão, de acordo com a Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo (2017 *apud* HOEXTER, 2017), é que as escolas bilíngues tenham uma carga horária mínima em outro idioma: 3/4 na Educação Infantil, 1/3 no Ensino Fundamental e 1/4 no Ensino Médio. Essas escolas devem seguir o currículo do MEC definido para as escolas tradicionais e acrescentarem o segundo idioma como uma ferramenta para a instrução dos conteúdos regulares.

Atualmente, segundo a Associação Brasileira de Ensino Bilíngue (*s/d apud* MARINI, 2018), existem mil e duzentas escolas bilíngues particulares espalhadas pelo território nacional. Cada escola possui diferentes características e configurações, sendo necessário pesquisar individualmente para se obter mais informações. Esse número tende a crescer cada vez mais conforme os avanços do ensino bilíngue e a sua popularização, além da divulgação dos grandes benefícios propiciados por esse ensino.

2.3 O professor bilíngue

A necessidade de parâmetros legais que regulem e norteiem as escolas de educação bilíngue se mostra urgente conforme o aumento do número dessas

escolas, bem como o esclarecimento sobre os professores que são aptos a atuarem nessas instituições.

A LDB, de 20 de dezembro de 1996, afirma que:

A formação dos docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Em outras palavras, a LDB estabelece que a formação mínima exigida para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais é a graduação em nível superior em educação, ou seja, em Pedagogia. Por mais que não declarado, essa norma cabe também para a educação bilíngue desse nível.

É inquestionável que o docente atuante na educação bilíngue, sendo na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental Anos Iniciais, deve possuir competência para trabalhar com crianças. Sendo assim, concebe-se a graduação em Pedagogia indispensável. No entanto, ao pedagogo, em sua formação inicial, falta a formação teórica e metodológica sobre o bilinguismo e a educação bilíngue, além de, obviamente, o conhecimento linguístico-discursivo para atuar nesse ramo.

Sobre o professor bilíngue, Salgado e seus colaboradores (2009) alegam que para atuar nesse segmento, além de possuir uma boa e sólida instrução linguística e cultural sobre a língua pretendida para ser ministrada, o professor precisa ser preparado para atender aos variados propósitos das diferentes instituições bilíngues no Brasil. As escolas atendem públicos e classes sociais sortidas e estão presentes em diferentes contextos, bem como seguem metodologias diversificadas.

Mesmo com esse contexto amplo e diversificado, Megale (2014) aponta ser possível especificar algumas competências que se mostram substanciais ao docente atuante em escola bilíngue:

[...] saberes sobre o bilinguismo e sobre o processo de se tornar bilíngue; conhecimento sobre os processos e fatores envolvidos no bi letramento; conhecimento linguístico e semântico das línguas ensinadas no contexto educacional bilíngue; conhecimento acerca das teorias de aquisição de primeira e segunda língua; valorização da pluralidade cultural; compreensão da organização de currículos e de planejamentos que envolvem o ensino por meio de duas ou mais línguas e têm a interculturalidade como eixo central; conhecimento de teorias e modelos educacionais bilíngues; domínio das diversas áreas de conhecimento, como matemática, ciência e artes,

entre outros tantos aspectos importantes que envolvem a educação bilíngue. (MEGALE, 2014, p. 3).

É válido ressaltar que a educação bilíngue, como já relatado, não é a adição de uma segunda língua ao repertório do aluno. Esse modelo de educação visa ao desenvolvimento de práticas linguísticas avançadas em um segundo idioma além dos aspectos de uma educação regular, abrangendo múltiplas e diversas características. Sendo assim, o professor precisa estar qualificado para lidar com um sistema dinâmico em que duas línguas participam ativamente em níveis variados visando diferentes graus de proficiência linguística nas numerosas práticas das línguas e com experiências de outras culturas (SALGADO et al, 2009).

O professor bilíngue também é um professor, obviamente, capacitado para atuar em educação regular, além da gestão escolar ou cargos superiores. Portanto, sua formação deve garantir saberes e conhecimentos que lhe permitam trabalhar com eficiência nesses setores. Para Gama e Terrazan (2012),

O professor deve ser formado e contratado para participar ativamente em diferentes instâncias que compõem os Sistemas e as Redes de Ensino, por exemplo: na definição das políticas educacionais; na organização do trabalho escolar (seus tempos, seus espaços, seus sujeitos); na elaboração dos PP político-pedagógicos; na busca de parcerias com a comunidade e com profissionais externos; na proposição e construção dos currículos escolares; na definição das metodologias de ensino, na produção e validação de conhecimentos da área e; em especial, nos movimentos sindicais da classe à qual pertence. (GAMA; TERRAZAN, 2012, p. 4).

Reforçando, para atuar em uma escola bilíngue, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais, os professores necessitam ser formados em Pedagogia – o ensino é ministrado por professores polivalentes – e serem especializados no segundo idioma da instituição. No cenário brasileiro, é comum a formação em LETRAS – Licenciaturas em Línguas Estrangeiras – com especialização em língua inglesa como segunda licenciatura, mas ela não é obrigatória. Para o Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio, faz-se necessária a formação na área específica que será ministrada (Geografia, História etc.), bem como a especialização na segunda língua.

O curso de Pedagogia brasileiro não possui em sua grade curricular conteúdos sobre bilinguismo ou educação bilíngue. O mesmo vale para as licenciaturas específicas, como, por exemplo, as de Matemática e Ciências. Por sua

vez, os cursos de Letras das universidades brasileiras, segundo Salgado e outros autores (2009), raramente oferecem uma eficiente formação aos futuros professores de línguas, deixando de os instruir e capacitar sobre os aspectos linguísticos do idioma que será ministrado. Algumas instituições, públicas e particulares, até costumam abordar questões como a formação de professores de línguas estrangeiras, o ensino de línguas em escolas e os assuntos estruturais das línguas oferecidas no curso, no entanto, são raras as universidades que oferecem disciplinas exclusivas sobre a educação bilíngue.

Segundo Silva (2010), para trabalhar na educação bilíngue na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais, o professor

[...] precisa estar preparado para lidar com as diferentes fases de desenvolvimento da criança, bem como ter conhecimento na área de estudos linguísticos, principalmente no que se refere ao processo de aquisição da linguagem, bilinguismo e educação bilíngue, além de ter proficiência na língua que vai ensinar, obviamente. (SILVA, 2010, p. 298).

Isso mostra que, nem o curso de Letras, nem o curso de Pedagogia são capazes de oferecer ao professorando as habilidades necessárias para atuar na educação bilíngue nesses níveis. O curso de Letras pode propiciar um conhecimento sobre o bilinguismo (não garantido em todas as instituições, como visto) e sobre a segunda língua, mas não aborda os conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança nem as metodologias adequadas para essa idade, dado que o curso não forma para a Educação Infantil nem para o Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Por sua vez, o curso de Pedagogia não prepara o profissional para o bilinguismo, a educação bilíngue e a fluência na segunda língua. E mesmo com a graduação em ambas licenciaturas, “[...] a formação oferecida por esses cursos dificilmente os² terá preparado para lidar com a docência *em* e *das* línguas de instrução da escola.” (MOURA, 2010 *apud* BOLZAN, 2014).

Outros pontos precisam ser considerados na formação do professor bilíngue: esse deve ser capacitado para seguir os diferentes projetos das variadas instituições bilíngues presentes em nosso país. O profissional precisa estar inteirado da(s) cultura(s) e da(s) metodologia(s) do país cuja língua pertence, assim como do programa da escola em que irá atuar. Precisa também estar ciente do Projeto

² Os professores.

Político Pedagógico (PPP), da visão e valores da instituição, bem como conhecer os seus alunos, se esses estão ali por opção própria ou por falta de opção e se todos têm as mesmas língua nativa e condições de uso das línguas.

Como um dos objetivos de uma escola bilíngue, vistos anteriormente nessa pesquisa, é desenvolver as competências dos alunos em uma segunda língua, sendo que esses devem ser capazes de falar, interpretar, ler e escrever nesse idioma, é preciso, obviamente, que os professores dessas instituições tenham especialização e fluência na segunda língua. Algumas escolas, para contratar seus profissionais, solicitam certificados de proficiência que comprovem essa qualificação.

O *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) e *International English Language Testing System* (IELTS) são testes os mais comuns para a habilitação do inglês e são de validade internacional, sendo realizados para comprovar as habilidades de escrita, leitura, fala e escuta de não nativos na língua. Possuir um desses certificados é um diferencial no momento de contratação para atuar como professor bilíngue, no entanto, esses não são obrigatórios. As escolas podem optar por simplesmente realizar entrevistas e/ou testes internos na língua desejada para efetuar a contratação do profissional.

Caso os docentes da instituição não tenham as habilidades necessárias para ministrar, *na* segunda língua, os objetivos de aprendizagem da educação bilíngue, dificilmente serão atendidos. Vale destacar que ser um falante fluente simplesmente não é suficiente para ensinar uma língua e *em* uma língua. O ensino bilíngue exige muito mais do que conhecer a segunda língua em sua estrutura linguística e de uso.

De acordo com Nascimento (2016), são recorrentes as situações de professores sem capacitação suficiente para lecionarem em uma segunda língua e, os empregadores (as escolas bilíngues), se mostram bem exigentes quanto à formação desse professor. Não basta somente ter o domínio da língua, o professor deve ser preparado para ser um pesquisador de sua prática pedagógica. Idealmente, esse professor deve ser capacitado a investigar também as questões sociais e psicológicas que envolvem sua prática.

O desejado – embora nem sempre possível – é que todos os docentes atuantes na escola bilíngue tenham proficiência em ambos idiomas da instituição, mesmo que utilizem apenas uma para a instrução de suas aulas. Dessa forma, o docente pode entender melhor as atitudes bilíngues de seus alunos e intervir para

ajudá-los a avançar, bem como compreender em sua amplitude a proposta bilíngue da escola. Entretanto, por não ser fácil encontrar professores bilíngues, é comum que as escolas apenas exijam a proficiência no mesmo idioma em que esse ministrará suas aulas.

Complementando, como a demanda por estes professores capacitados é maior do que a oferta, segundo Nascimento (2016), é também comum que as escolas bilíngues não encontrem profissionais com a formação na área específica que seja fluente na língua de instrução, ou então, que o docente fluente na língua não tenha a habilitação necessária para ministrar a disciplina. Nesses casos, normalmente as instituições contratam o profissional com uma das capacidades (formado na disciplina ou com domínio da segunda língua) e o formam para a segunda, para que possam então atuar.

Sendo assim, fica evidente a necessidade que os docentes de educação bilíngue tenham acesso à formação continuada específica, dado que este é um ramo consideravelmente recente na educação brasileira (a tendência educacional foi lançada há menos de uma década). Além disso, por tratar de mais de uma língua e mais de uma cultura, a educação bilíngue está, assim como a educação geral, em constante mudança e atualização.

Tanto na Educação Infantil quanto nos Ensinos Fundamental e Médio se faz essencial a formação continuada dos professores, principalmente porque os cursos de formação básica dos professores (licenciaturas) ainda não costumam contemplar em suas grades curriculares esse segmento de educação e suas especificidades.

Desta forma, as escolas bilíngues precisam se atentar para a formação e qualidade de seus professores, proporcionando a formação continuada, além de encontros para planejamento e discussões, sempre repensando suas práticas, visando atingir, com qualidade, os objetivos da educação bilíngue.

Visando suprir a deficiência presente na formação inicial de educadores para o ensino bilíngue surgem, embora ainda lentamente, cursos de extensões e de pós-graduação no Brasil que se comprometem em formar esses profissionais. Em geral, no cenário nacional, ainda são poucas as pesquisas sobre a educação bilíngue e a formação de professores, por ser um tema, como já mencionado, consideravelmente recente no país, o que dificultou até mesmo a realização desta pesquisa. Há relatos, atualmente, de algumas pesquisas relacionadas a capacitação de professores para

escolas bilíngues localizadas exclusivamente na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

Nesta seção, o bilinguismo e a educação bilíngue foram brevemente discutidos abordando suas características e um panorama atual no cenário nacional foi trazido. Ainda, o professor bilíngue no Brasil foi identificado nos aspectos legais e de formação. Na próxima seção, os conflitos que o professor bilíngue enfrenta em seu cotidiano de trabalho são identificados, destacando a relação desse professor com as prescrições e com as condições de trabalho que lhe são dadas.

3. O TRABALHO REAL DO PROFESSOR BILÍNGUE

Nas seções anteriores, foram discutidos brevemente o trabalho docente e a educação bilíngue, e o professor bilíngue foi caracterizado. Nesta seção, o foco é discutir o trabalho real desse professor, considerando sua realidade, os conflitos que o mesmo enfrenta e os instrumentos que esse dispõe ou não ao seu favor.

3. Relação com as prescrições

Como visto até aqui, pouco ainda se discute sobre a educação bilíngue no Brasil e, conseqüentemente, a formação na área para o professor desta modalidade é precária. E, como ainda são inexistentes os documentos que poderiam regulamentar a educação bilíngue, bem como a atividade do professor bilíngue especificamente, esse profissional não costuma ter orientações claras para o seu agir, enfrentando problemas em sua prática de trabalho, não raramente, intransponíveis.

Para dificultar ainda mais o trabalho do professor, as escolas bilíngues não costumam possuir uma prescrição de trabalho organizada, regulada e que esteja à disposição desse professor, forçando-o a trabalhar solitariamente. Esse fazer solitário, muitas vezes, improvisado, nem sempre resolve os conflitos que surgem durante a rotina de sala de aula.

É notório, então, que a falta de regulamentação da escola bilíngue reflete diretamente no trabalho do professor bilíngue: ele se encontra sem suas prescrições e suas ferramentas fundamentais para orientar o trabalho de qualquer profissional. O professor, segundo o esquema de Machado (2009)³, se baseia em artefatos (materiais, imateriais e simbólicos), como as prescrições de instâncias externas, para executar seu trabalho. O ideal seria que as prescrições para o professor bilíngue existissem e que fossem adequadas para o seu uso.

Reforçando, como descrito pelos autores influenciadores do Grupo ALTER/CNPq: as prescrições se mostram essenciais para a realização do trabalho: seria inviável a atividade laboral se o trabalhador precisasse a todo momento prescrever suas tarefas e ações. No entanto, o professor bilíngue se encontra sem

³ Esquema apresentado na primeira seção desta pesquisa, página 16.

prescrições direcionadas exclusivamente para o seu trabalho, a ressaltar as prescrições mais importantes, das instâncias superiores, que exercem uma grande influência no trabalho do professor, como escreve Barricelli (2012).

Sendo assim, os professores de educação bilíngue têm limitados instrumentos ao seu dispor, principalmente as prescrições, que poderiam antecipar o agir desse professor ajudando-o em seu planejamento. Por consequência, ele acaba se autoprescrevendo orientações a partir apenas de suas experiências pessoais, apropriando-se de seus saberes e recursos disponíveis para traçar novas estratégias visando superar os conflitos presentes. De acordo com Meaney (2009), a escassez de materiais exclusivamente preparados para a educação bilíngue e a dificuldade de acesso a esses prejudicam as condições de trabalho do professor bilíngue.

Se as prescrições vindas de instâncias superiores (como o MEC) para o trabalho do professor bilíngue são inexistentes, fica impossível que auxiliem o trabalho do professor, afinal, como sugere Machado (2009), o trabalho do professor é dado sob orientações dessas prescrições oriundas de diversas instâncias externas. Dessa forma, o professor se depara com conflitos variados no cotidiano de seu trabalho, como já apontado pelo Grupo ALTER/CNPq, mas precisa buscar suportes diferentes daqueles que deveriam existir para auxiliá-lo a superar seus afrontamentos (quais não são poucos), e muitas vezes, se encontra realizando seu trabalho solitariamente. Cabe ressaltar ainda que o professor, segundo o Grupo ALTER/CNPq, utiliza de modelos do agir sócio-historicamente construídos por seu coletivo de trabalho. No caso da educação bilíngue, esses modelos costumam ser inexistentes e/ou inacessíveis.

3.2 A formação e o trabalho do professor bilíngue

Como visto anteriormente, os avanços da globalização forçam o crescimento de escola bilíngues, bem como da cobrança por uma eficiência em um segundo idioma desde a tenra infância. E, como os professores são muitas vezes vistos como os responsáveis pela qualidade da educação, pelo desempenho dos alunos e pelo sucesso ou fracasso de programas educacionais implantados nas escolas, segundo Silva (2011), o professor bilíngue carrega mais uma grande responsabilidade além

das regulares: garantir que as propostas das escolas bilíngues sejam atingidas com sucesso, mesmo sem ter formação adequada para tal.

É dado ainda que os professores tem a grande função de formar e capacitar pessoas para a sociedade. No contexto específico da educação bilíngue, além de formar nos âmbitos cognitivos, procedimentais, sociais e atitudinais como a educação regular, a primeira ainda precisa formar um sujeito bilíngue, que seja capaz de realizar uma efetiva comunicação e compreensão em uma segunda língua, além de conhecer a(s) cultura(s) relacionadas a essa língua.

O fato de a educação bilíngue abranger a(s) cultura(s) do(s) país(es) falante(s) de duas línguas implica que o professor desta área domine o segundo idioma além de a(s) cultura(s) relacionada(s) a este, o que, se mostra difícil, afinal a língua inglesa – língua mais comum praticada pelas escolas bilíngues brasileiras – é falada oficialmente em mais de quarenta países, como Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Índia, entre outros, e isso significa uma língua de culturas distintas.

Há também quem afirme que o inglês não é mais uma língua de uma ou quarenta nações, mas de todo o mundo globalizado. Segundo Rajagopalan (2009 *apud* KOVALEK, 2013), a língua inglesa “[...] deixou de ser propriedade dessa ou daquela nação, desse ou daquele país.” (KOVALEK, 2013, p. 8). Por ser falada por um grande número de pessoas de forma nativa e como segundo idioma, o autor afirma que a língua pertence a todos aqueles que a utilizam em seu dia a dia. Diante disso, o professor precisa escolher, sem orientações prévias, uma só cultura para relacionar ao ensino.

Vale mencionar ainda o fato de que o professor raramente tem contato direto com essas culturas, pois não costuma ter oportunidades de viajar para o exterior. O acesso a essas culturas acaba sendo o divulgado pela mídia e pelo mercado, podendo ter divergências.

Logo, os docentes bilíngues, principalmente aqueles que já tiveram experiências em escolas regulares, corriqueiramente se veem obrigados a dominar práticas e conhecimentos que anteriormente não eram requeridos para o exercício da docência, afinal, existe um aumento de habilidades e tarefas exigidas aos professores para a educação bilíngue. O aumento de suas tarefas e, conseqüentemente, de suas frustrações, segundo Rocha (2010 *apud* SOUZA, 2011)

dificulta gravemente a execução de sua função, podendo desencadear até mesmo problemas maiores, como adoecimento e desencanto pela docência.

A formação adequada para o professor bilíngue é um dos grandes problemas que reflete de modo direto em seu trabalho: este não a possui inicialmente (vale ressaltar que nas licenciaturas a educação bilíngue normalmente não é abordada) e tem raro acesso a formação continuada sobre a educação bilíngue. O professor também pode não se encontrar preparado para lidar com os conflitos relacionados à educação bilíngue.

O professor ainda pode se sentir desorientado quanto aos requisitos necessários para atuar na educação bilíngue: a formação equivalente ao nível de ensino é necessária, bem como o domínio do segundo idioma. No entanto, a certificação de proficiência na segunda língua não é obrigatória, e nem existe uma fiscalização quanto a ela. Contudo, ressalta-se a necessidade do domínio eficiente da língua, pois a fluência apenas não é o bastante para ensinar a língua e *através* da língua, além da necessidade já comentada de conhecer a(s) cultura(s) agregada(s) à mesma.

Portanto, o trabalho do professor na escola bilíngue enfrenta diversas dificuldades devido a uma série de fatores, que interferem em seu trabalho desde a sua postura como profissional até o desempenho de seus alunos em sala de aula. Como já é de ciência, as escolas bilíngues não possuem regulamentação específica e estão subordinadas às mesmas prescrições legais das escolas regulares impostas pelo MEC. Tais prescrições identificam o ensino de língua estrangeira até o Ensino Fundamental Anos Iniciais apenas como atividade extracurricular e opcional, que afeta diretamente o desempenho escolar do aluno nas disciplinas ministradas através do segundo idioma. Conforme Meaney (2009) destaca

Na prática, embora seja esperado do aluno que ele se empenhe igualmente nas disciplinas desenvolvidas em inglês, não há obrigatoriedade legal que isto realmente aconteça, o que pode levar a uma desvalorização do currículo desenvolvido neste idioma. (MEANEY, 2009, p. 28).

Meaney (2009) discorre também sobre a dificuldade no desenvolvimento da prática bilíngue, visto que diferentes disciplinas são ministradas por diferentes professores, como descrito no trecho abaixo:

Há também a dificuldade em se integrar verdadeiramente os currículos desenvolvidos nas Língua Inglesa e Portuguesa, uma vez que são desenvolvidos e ministrados por sujeitos

diferentes, que têm formação e convicções distintas e atribuem sentidos diferentes ao planejamento feito anualmente. (MEANEY, 2009, p. 30).

A dificuldade de instalar uma cultura de prática bilíngue dentro do ambiente escolar é então outro conflito que o professor dessa área enfrenta. Além da proposta bilíngue ser recente, o Brasil, apesar de seu vasto território, possui apenas duas línguas oficiais, português e LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais –, e não tem uma cultura bilíngue de fato. O docente bilíngue precisa então motivar e solicitar que os alunos façam o uso da segunda língua, a qual não costuma ser praticada fora do ambiente escolar, ao invés do uso da língua nativa, a qual é praticada desde antes de nascer. Especificamente no caso da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Inicial, se mostra complexo explicar para crianças a importância de usar o segundo idioma. Salienta-se ainda o fato de que a segunda língua não é obrigatória nas escolas segundo o MEC e, por isso, pode não ser valorizada, como descreve Meaney (2009).

Como as regulamentações específicas inexistem no caso da educação bilíngue, fica a critério de cada escola definir as metodologias e orientações do ensino. Dessa forma, o professor bilíngue precisa compreender e se adaptar a proposta bilíngue da determinada escola em que atua. Cada instituição, tem liberdade para determinar quais disciplinas serão ensinadas no segundo idioma. Desta forma, seria até possível o ensino da língua portuguesa através da segunda língua, o que seria claramente inviável para o trabalho do professor bilíngue.

Há de se considerar também a situação dos alunos surdos nas escolas bilíngues. O Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece que esses alunos tenham acesso às aulas em uma modalidade bilíngue: aprendam a LIBRAS como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda, independente de qual escola eles se encontram. No caso de alunos surdos estudantes de escolas bilíngues adeptas das línguas portuguesas e inglesas, não existe uma definição se as aulas seriam ministradas a eles parcialmente através da LIBRAS e da ASL (American Sign Language), nem como o professor nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais deveria proceder, visto que este, em sua formação em Pedagogia, apenas tem conhecimento (e esse é limitado) da LIBRAS. Os professores bilíngues poderiam até mesmo ministrarem suas aulas em quatro diferentes línguas (português, inglês, LIBRAS e ASL).

Megale (2014) levantou algumas competências específicas necessárias ao professor de educação bilíngue⁴, no entanto, devido à inexistente formação inicial para este ramo, sem uma formação continuada é impossível garantir estas competências. E mesmo com a importância de as instituições bilíngues oferecerem formação continuada aos seus profissionais, algumas podem não fornecê-la. Diante disso, o docente se vê sozinho para buscar essa formação.

No caso dos docentes que não são bilíngues, aqueles que são exclusivamente professores de língua portuguesa, podem enfrentar ainda mais dificuldades em seu cotidiano de trabalho, afinal, possivelmente não compreendem algumas questões de seus alunos, bem como a proposta em geral da escola. Além do mais, os professores de escolas bilíngues também enfrentam problemas como os professores regulares – os quais não são poucos. Algumas adversidades comuns são as dificuldades relacionadas aos alunos nos quesitos comportamentais e de aprendizagem, bem como a já mencionada responsabilização pelo desempenho do estudante, causadora muitas vezes do sentimento de culpa e adoecimentos.

Existe ainda o caso dos professores já formados há mais tempo, que atuam em escolas regulares e que repentinamente precisam se adequar às mudanças, ou a escola na qual trabalham implementa uma proposta bilíngue, ou ingressam em uma escola adepta dessa proposta. Nessa situação, esses profissionais, mais ainda, precisam revisar sua prática e buscar formação específica, já que a educação bilíngue possui suas especificidades que exigem habilidades e conhecimentos próprios.

Destaca-se, ainda, a necessidade de que a atuação docente, seja ela bilíngue ou não, não seja baseada apenas nos saberes específicos sobre uma determinada área disciplinar e o ensino dela. De acordo com Gama e Terrazan (2012), “Ser um profissional autônomo, reflexivo e intelectual significa participar (e saber participar) das tomadas de decisões em todas as esferas que constituem o seu trabalho.” (GAMA; TERRAZAN, 2012, p. 4). O professor bilíngue, assim como o professor que não é bilíngue, precisa ser qualificado também nesse sentido.

Enfim, como já observado neste trabalho, umas das características principais do trabalho docente é a complexidade, a imprevisibilidade, a incerteza e a instabilidade devido a essa prática constituir-se de humanos, sobre humanos, para

⁴ Citadas nesta pesquisa na segunda seção, página 25.

humanos. Somam-se todos esses fatores da profissão em geral com os específicos do professor bilíngue e ainda, como escreve Paz e Leite (2013), “[...] acrescenta-se a isso o fato de que o professor, como pessoa, possui valores e princípios próprios, tem problemas, frustrações, dificuldades e déficits de formação.” (PAZ; LEITE, 2013, p. 723). O resultado é uma prática ainda mais complexa e árdua.

Por fim, a docência é uma profissão muito ampla, que necessita de formação para as diferentes possibilidades de atuação. Os professores precisam ter acesso a uma formação que lhe forneça subsídios para compreender a escola na sua complexidade e devem atuar com eficácia na construção de sua proposta pedagógica e curricular. O professor bilíngue se vê então, por diversas razões, levado a buscar mais ainda uma formação contínua e constante ao longo do exercício de sua profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira seção desta pesquisa, discorreu-se sobre o trabalho docente a princípio em uma visão didática e, posteriormente, na perspectiva ergonômica. No primeiro momento, baseando brevemente em estudos de educadores como Gama e Terrazan (2012) e Paz e Leite (2013), ficou evidenciada a amplitude do trabalho docente e das infinitas preocupações desse profissional, que precisa ser capaz de conciliar múltiplas funções. Esse é um dos motivos da nítida dificuldade em conceituar o trabalho docente.

Posteriormente, objetivando levantar interpretações do trabalho docente sob uma perspectiva ergonômica, discutiu-se esse agir profissional à luz das pesquisas dos integrantes do Grupo ALTER//CNPq, como Machado (2009), Pinto (2009) e Barricelli (2012). A partir desses autores chegou-se a um conceito de trabalho docente, sendo este uma atividade em que um sujeito age sobre o meio, interagindo com diferentes “outros” e utilizando mecanismos materiais ou simbólicos, transformando-os em ferramentas para o seu agir e sendo por eles transformado. Cabe ressaltar que o objeto de trabalho do professor não é o de auxílio ao aluno em seu desenvolvimento, mas sim a criação de um meio favorável a esse desenvolvimento.

Ainda na primeira seção, a importância das prescrições para o trabalho do professor foi destacada, em conformidade com Clot (2000 *apud* Pinto, 2009). As prescrições orientam o trabalho do professor e proveem de diversas instâncias internas e externas, como aponta Barricelli (2012). Ainda de acordo com Clot (1999/2006 *apud* PINTO, 2009), na ausência ou ineficiência dessas prescrições o trabalhador as reelabora e/ou prescreve novas orientações para isso, enaltecendo seu poder criador e transformador.

Já na segunda seção, objetivando caracterizar a educação e o professor bilíngues, iniciou-se uma breve discussão sobre os diferentes conceitos de bilinguismo e educação bilíngue, embasando-se em autores como Flory e Souza (2009) e Hoexter (2017). O bilinguismo ficou entendido como um comportamento linguístico com aspectos multidimensionais, em que as habilidades linguísticas, cognitivas, procedimentais e sociais precisam ser consideradas em sua definição.

Quanto à educação bilíngue, foi destacado que esta se refere ao ensino dos conteúdos regulares – no caso do Brasil os estabelecidos pelo MEC – através de duas línguas, além de incluir o ensino das culturas relacionadas a elas, reforçando que o ensino exclusivo de um segundo idioma não é considerado como bilíngue.

Mais adiante, uma breve contextualização das escolas bilíngues no Brasil foi realizada, destacando o crescimento dessas escolas devido à grande demanda mercadológica que deseja aliar o ensino regular ao de idiomas. No entanto, apesar desse crescimento, não existe uma regulamentação em nível federal que regule essas escolas, de modo que as instituições ficam livres para estabelecer regras para o seu funcionamento.

Essa falta de regulamentação afeta também o professor bilíngue, como destacado no fim da segunda seção, que precisa ter a mesma formação do professor regular, mas não possui a formação adequada para o ensino bilíngue, afinal, os cursos de licenciaturas não possuem em suas matrizes curriculares conteúdos referentes à educação bilíngue. Além disso, não existe uma orientação nem uma exigência legal quanto ao domínio do segundo idioma, ficando a critério de cada instituição empregadora.

Por fim, na última seção, o trabalho real do professor bilíngue foi discutido, trazendo à tona conflitos que este enfrenta em seu cotidiano de trabalho. Foi destacado que a falta de regulamentação interfere de forma direta no trabalho do professor, que se encontra sem prescrições norteadoras para o seu trabalho, principalmente as advindas de instâncias superiores, maiores influenciadoras, como escreve Barricelli (2012).

Outras adversidades como a variedade de propostas das escolas bilíngues, bem como a multiculturalidade das línguas ministradas que precisam ser abordadas e com as quais dificilmente os professores têm contato direto, foram citadas nesta seção. Sobretudo, a inexistência de formação adequada para o professor bilíngue foi colocada como um dos grandes problemas enfrentados pelo professor. Afinal, ele não a possui em sua formação inicial e nem sempre tem acesso à formação continuada, bem como pode não se encontrar adequadamente preparado para ensinar uma segunda língua e *em* uma segunda língua.

Ainda foram comentados, embasando-se em Meaney (2009), a dificuldade de integrar os currículos ministrados em duas línguas e a possível desvalorização do

segundo idioma devido ao fato de este não ser obrigatório segundo a LDB e o país não possuir uma cultura bilíngue, bem como outros fatores que o professor bilíngue enfrenta em seu cotidiano de trabalho.

Como o objetivo desta pesquisa foi identificar o trabalho do professor bilíngue no Brasil a partir de textos acadêmicos que tematizam esse agir educacional, acredita-se que foi possível alcançá-lo.

Com base nas pesquisas estudadas ao longo desta monografia, identificaram-se interpretações sobre o trabalho docente bilíngue, a destacar a falta de formação adequada para esses profissionais e a ausência de regulamentação e prescrições claras para nortear o seu agir. Ficou evidenciado que a deficiente formação e a ausência de prescrições advindas de instâncias exteriores refletem diretamente no trabalho do professor e na eficiência do ensino.

Como já reforçado ao longo desta pesquisa, as prescrições são essenciais para direcionar o trabalhador quanto à realização de suas funções. Nesse sentido, o professor bilíngue se vê muitas vezes desenvolvendo seu trabalho solitariamente. Os esses conflitos enfrentados por esse profissional, além de dificultar o seu trabalho, acaba por impedir que ele o realize com qualidade. O docente se encontra muitas vezes impossibilitado, devido à falta de instrumentos, prescrições e formação, de realizar muitas atividades, ou, ainda, as realiza com certa deficiência.

Cabe lembrar que em nenhum momento ao longo dessa pesquisa o professor foi considerado como um mero fazedor de tarefas. Ele não é aquele que apenas segue o que as prescrições mandam, ao contrário, foi destacado aqui que muitas vezes ele precisa adaptá-las para serem adequadas ao contexto de ensino, mostrando que ele é um ser inteligente capaz de reconduzir suas tarefas, apropriar-se de novos instrumentos e transformar instrumentos já existentes.

Entretanto, a ausência de prescrições e a presença de prescrições inadequadas fazem com que o professor fique sem a referência do ponto de partida, o gênero da atividade. Assim, ele fica sem um dos mais importantes instrumentos de seu agir. É interessante lembrar que os conflitos são motivadores de desenvolvimento, porém se eles forem recorrentes e intransponíveis, podem levar o professor ao abandono da profissão ou adoecimento psíquico e físico.

Dessa forma, a formação do professor continua sendo essencial para levar ao profissional modelos de agir, a partir dos quais ele poderá criar. Considera-se

também que a construção e a reconstrução contínua de concepções assertivas sobre o trabalho docente são imprescindíveis. Acredita-se ser apenas dessa maneira possível confrontar as visões que ainda negam ao professor o papel de legítimo ator em seu próprio trabalho.

Por fim, com base no Grupo ALTER/CNPq e nos apontamentos trazidos nesta pesquisa, é possível afirmar que o verdadeiro problema frequentemente não está no professor, mas na falta de prescrições e péssimas condições de trabalho que o impedem de se desenvolver profissionalmente. Como o trabalho desse profissional não tem o costume de ser estudado através de uma perspectiva ergonômica, não é comum enxergar as dificuldades enfrentadas por ele advindas de outras instâncias, e por isso erroneamente é atribuído apenas ao professor o fracasso e o sucesso da educação bilíngue. Sendo assim, se faz fundamental considerar e estudar a docência como trabalho, prática que deve ser ensinada desde a universidade.

REFERÊNCIAS

BARRICELLI, Ermelinda. **Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de Educação Infantil: um estudo genealógico**. 222 f, 2012, tese (DOUTORADO), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUCSP, 2012.

BOLZAN, D. B. **Os desafios da educação bilíngue de escolha em contexto brasileiro: da construção do currículo à formação de professores**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2014.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2019.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 27 nov. 2019.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Mercado de Letras, 2009.

FERREIRA, E.D. O ensino de língua estrangeira na educação de jovens e adultos de Florianópolis: bilinguismo, pesquisa e intercompreensão. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 201-223, 2009.

FLORY, E. V.; SOUZA, M. T. C. C. **Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações**. Revista Intercâmbio, volume XIX: 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUCSP.

GAMA, M. E. R.; TERRAZAN, E. A. **O trabalho docente: expectativas e interesses da pesquisa educacional nas últimas décadas no Brasil**. Anais das 35º Reunião Científica da ANPED. Santa Maria: UFSM, 2012.

HOEXTER, F. Q. Educação bilíngue na Educação Infantil. **Revista Intercâmbio**, v. XXXV: 18-37. São Paulo: LAEL/PUCSP, 2017.

KOVALEK, Olena. **A língua inglesa no mundo: análise dos cadernos da rede pública do estado de São Paulo**. Anais do Simpósio Internacional de Letras e Linguística, v. 3, nº 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

MACHADO, A. R. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Mercado de Letras, 2009.

_____. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Mercado de Letras, 2007.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: p. 1-22, 2009. São Paulo: LAEL/PUCSP.

MARGANA. **Developing Model of Bilingual Education at Vocational High Schools in Yogyakarta**. Research Report of Competitive Grant Funded by DIKTI, 2009.

MARINI, Eduardo. A expansão das escolas bilíngues no Brasil. **Revista Educação**, Ed. 251. 2018. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/expansao-das-escolas-bilingues-no-brasil/>. Acesso em: nov. 2019.

MEANEY, M. C. **Argumentação na formação do professor na escola bilíngue**. São Paulo, PUCSP: 2009.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e Formação Docente. **Revista Pátio Educação Infantil**, p. 12-15, abr. 2014.

NASCIMENTO, Claudia. **Educação Infantil Bilingue no Brasil**. Taubaté: FACESP, 2016.

PAZ, F. B.; LEITE, Y. U. F. **Carreira docente no Brasil: desafios e perspectivas**. Educere XI, Paraná: PUCPR, 2013, p. 721-740.

PINTO, A. C. C. **Trabalho docente re(velado) no dizer do professor de Ensino Fundamental**. São Paulo: PUCSP, 2009.

SALGADO, A. C. P. et al. **Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas**. Educere III, Paraná: PUCPR, 2009, p. 8042-8051.

SILVA, V. R. **Os desafios do professor da Educação Infantil: necessidade de uma formação continuada**. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R.; SILVA, K. A. da. Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente, v. 7. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 297 - 323.

SOUZA, M. V. **Profissão docente: história, condições de trabalho e questão salarial**. Anais do 5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. Paraná, 2011.