

EXPECTATIVAS DE FORMADORES DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

EXPECTATIONS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATORS

Linguística & Letras e Artes • 05/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/785764752](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/785764752)

Luciana Kinoshita²

RESUMO

Este estudo analisa as expectativas internas de formadores de professores de língua inglesa do Curso de Licenciatura em Letras - Inglês da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. O objetivo é compreender como essas expectativas se relacionam com o desenvolvimento profissional dos docentes, com a instituição em que atuam e com a formação de futuros professores. A investigação caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa, desenvolvido com cinco formadores de professores. Os dados foram produzidos por meio de um questionário e de uma entrevista semiestruturada cujos dados foram posteriormente triangulados. Os resultados evidenciam que os participantes manifestam expectativas voltadas à continuidade da carreira no Ensino Superior, ao aperfeiçoamento acadêmico e linguístico, ao fortalecimento das condições institucionais para o desenvolvimento profissional e à formação de professores mais qualificados, críticos e comprometidos com seu papel social. Conclui-se que as expectativas internas dos formadores extrapolam interesses individuais, articulando desenvolvimento profissional, fortalecimento institucional e compromisso com a formação docente, o que evidencia a compreensão de que a qualidade da formação inicial de professores de língua inglesa depende da atuação integrada desses diferentes elementos no contexto investigado.

Palavras-chave: Expectativas; Formador de professores; Língua Inglesa; Ensino Superior.

ABSTRACT

This study analyzes the internal expectations of English language teacher educators in the English Language Teacher Education Program at the Federal University of South and Southeast Pará, Brazil. The objective is to understand how these expectations relate

to the educators' professional development, the institution where they work, and the preparation of future teachers. The investigation is characterized as a qualitative case study involving five teacher educators. Data were generated through a questionnaire and a semi-structured interview, and subsequently triangulated for analysis. The findings indicate that the participants expressed expectations concerning the continuation of their careers in higher education, their academic and linguistic development, the strengthening of institutional conditions for professional growth, and the preparation of more qualified, reflective, and socially committed teachers. The study concludes that the teacher educators' internal expectations extend beyond individual interests by articulating professional development, institutional strengthening, and commitment to teacher education. These findings highlight the understanding that the quality of initial English language teacher education depends on the integrated interaction of these elements within the context under investigation.

Keywords: Expectations; Teacher educators; English language; Higher Education.

1. INTRODUÇÃO

Expectativas são crenças sobre o futuro que funcionam como canal gerador de comportamentos adotados para escolher ou tomar decisões cujos resultados estão (ou não) por vir. Elas são dinâmicas, idealizadas, variáveis, aleatórias e capazes de realizar movimentos e projeções.

Conforme Kinoshita (2018), nos estudos de formação de professores de idiomas, é comum encontrar investigações que abordam os mais variados tipos de crenças de professores e de alunos em processo de

ensino-aprendizagem de línguas diversas. Contudo, os formadores de professores de idiomas têm sido pouco utilizados como sujeitos dessas pesquisas. Entre as poucas publicações sobre expectativas de professores universitários estão o artigo de Baker (2010) com docentes de universidades neozelandesas e o de Fleming (2010) nos Estados Unidos.

Para suprir essa lacuna, este estudo tem como objetivo analisar as expectativas internas de formadores de professores de língua inglesa do Curso de Licenciatura em Letras – Inglês da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), a fim de compreender como essas expectativas se relacionam com o seu desenvolvimento profissional e com a formação de futuros professores.

Esta investigação visa, ainda, responder a três perguntas de pesquisa. São elas:

- Quais expectativas internas os formadores de professores têm em relação à própria carreira?
- Quais expectativas internas eles expressam em relação à instituição em que atuam?
- Quais expectativas internas eles expressam em relação à formação dos futuros professores de língua inglesa?

Para dar conta disso, foi desenvolvido um estudo de caso com cinco professores do Curso de Licenciatura em Letras – Inglês da Unifesspa. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram um questionário com perguntas abertas e fechadas e uma entrevista semiestruturada, ambos aplicados em ambiente online.

A relevância desta pesquisa está atrelada ao fato de que a compreensão das expectativas de formadores de futuros professores de inglês em relação à própria carreira, à instituição em que atuam e à formação de licenciandos pode contribuir para ampliar o conhecimento sobre os fatores que permeiam a formação inicial de professores de línguas e subsidiar reflexões acerca do fortalecimento dos cursos de licenciatura com habilitação em língua estrangeira (LE). Ademais, ao focar no caso do Curso de Letras – Inglês da Unifesspa, este estudo oferece uma compreensão contextualizada da formação de professores em um cenário amazônico ainda pouco representado na literatura da área.

Este artigo está dividido em cinco seções. A primeira delas é uma seção introdutória na qual o estudo é apresentado em linhas gerais. Em seguida, há uma parte teórica que discute o tema com base em autores de diferentes campos do conhecimento. Após isso, há uma seção metodológica que apresenta o método, os instrumentos de pesquisa e os procedimentos adotados para a produção e o estudo dos dados. Segue uma seção de análise dos dados produzidos. E, por fim, há uma última parte que encerra a investigação ao retomar o objetivo inicial, responder às perguntas de pesquisa, elencar limitações do estudo e sugerir possíveis formas de dar continuidade à investigação de maneira mais abrangente.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

O estudo das expectativas docentes não é algo novo. O livro de Rosenthal e Jacobson (1968) pode ser considerado uma das publicações mais antigas nesse sentido. Em sua pesquisa, os autores testaram se, ao manipular as expectativas dos professores em relação aos seus alunos, elas poderiam ser confirmadas. Ao final, os

resultados indicaram que, nos primeiros anos de escolarização, professores com expectativas artificialmente elevadas sobre o desempenho de seus alunos estavam associados a uma melhor performance na aprendizagem desses discentes.

Mais recentemente, Rubie-Davies e Hattie (2025) continuam a defender que as expectativas dos professores podem afetar os resultados dos alunos. Enquanto, para Brophy (1983), é difícil prever com precisão os efeitos dessas expectativas, pois elas interagem com as crenças sobre aprendizagem e instrução que determinam o comportamento do professor, o que pode levar os alunos a diferenciarem sua interpretação e resposta ao que o professor faz em sala de aula.

No que diz respeito às expectativas em contextos de educação pública, as implicações podem ser ainda mais abrangentes. Conforme Papageorge, Gershenson e Kang (2020), quanto mais altas as expectativas, menor a probabilidade de investimentos educacionais com baixo retorno. Ademais, para os mesmos autores, expectativas elevadas podem resultar em maiores taxas de emprego e menor dependência de benefícios públicos ao longo da vida. Contudo, apesar de serem essenciais, nenhum desses resultados é alcançado apenas com base em expectativas. Para Fleming (2010), o ambiente educacional do ensino superior funciona com base em regras que delimitam a adequação dos comportamentos nas atividades universitárias. Elas são expectativas compartilhadas entre aqueles inseridos nesse contexto e se referem ao comportamento que fundamenta a cultura, os valores e a missão institucionais.

Ao passo que há o que a instituição espera de seus membros, há também preferências particulares e preconceitos carregados por

cada pessoa, além de seu posicionamento social e político-ideológico, pois, de acordo com Hall (2008), expectativas sociais e políticas representam barreiras significativas para pensar a educação de maneiras diferentes. Por conta disso, para Babad (1993), as controvérsias decorrentes dos efeitos das expectativas dos professores e do impacto do comportamento diferente dos estudantes não poderão ser resolvidas em breve. Entretanto, mesmo em meio a tudo isso, o professor que conhece a(s) realidade(s), o(s) contexto(s) social(is) e a(s) expectativa(s) de seus alunos, segundo Zolnier (2007), será capaz de compreender o que faz sentido para os discentes e o que os faz crescer como pessoas e, a partir disso, criar um ambiente de confiança entre os envolvidos no processo de aprendizagem.

Em conformidade com Good (1987) e Rubie-Davies (2014), as expectativas docentes podem ser definidas como julgamentos inferidos que professores usam para se basear em se, quando e o que os alunos podem alcançar na escola. Contudo, neste estudo, para tratar os dados produzidos, faz-se necessário adotar uma definição mais abrangente de expectativa e considerá-la como um tipo de crença sobre acontecimentos futuros que influencia comportamentos, decisões e interpretações da realidade. Sem esquecer que essas expectativas podem orientar as práticas pedagógicas e as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos alunos. Essa forma de ver as expectativas se aproxima do que é defendido por Pavan (2008, 2012). Para quem, crenças e expectativas são construtos (inter)agentes, (inter)dependentes e indissociáveis. Segundo o autor, as últimas seriam parte do construto dinâmico das primeiras, que possuem capacidade de movimentação e de projeção de maneira antecipada e prévia.

Existem diversos tipos de expectativas. É comum encontrar as mais diversas categorizações de expectativas em diferentes áreas. Contudo, neste estudo utilizaremos os tipos propostos por Samura (2015), para quem as expectativas podem ser externas ou internas. As internas dizem respeito ao desenvolvimento social, acadêmico e propósitos universitários. Enquanto as externas são relacionadas à sociedade (ex.: estereótipos raciais), aos pais e outros membros da família.

Apesar de reconhecer a importância das expectativas externas, por limitações de espaço e tempo, esta pesquisa trata apenas das expectativas internas, uma vez que elas apareceram em maior quantidade e frequência nos dados produzidos pelos participantes no contexto em investigação.

3. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Esta investigação é um estudo de caso em conformidade com as proposições de Campbell e Yin (2018), Yin (2015) e Ellet (2007; 2018). Características essenciais do método de pesquisa referido estão presentes, como o foco em um caso delimitado (o curso de Letras – Inglês da Unifesspa), o desenvolvimento de uma investigação aprofundada, o emprego de análise contextualizada, o uso de múltiplas fontes de evidência (questionário e entrevista), bem como a triangulação dessas fontes para fortalecer a credibilidade dos resultados.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, uma vez que as expectativas são qualitativas em essência. A subjetividade, flexibilidade e profundidade inerentes à pesquisa qualitativa configuram-se como necessárias para uma compreensão

aprofundada das expectativas dos participantes. Esta abordagem é ideal para trabalhar com uma população-amostra significativamente pequena de cinco professores que participaram do estudo.

Todos os sujeitos eram formadores de professores do curso de licenciatura em Letras – Inglês da Unifesspa, uma universidade pública cujo campus sede está localizado na cidade de Marabá, no sudoeste do estado do Pará, Brasil. Dentre eles havia quatro professores efetivos e uma professora substituta, sendo quatro mulheres e apenas um homem.

Desde o seu início em 2009, o curso de Letras – Inglês da Unifesspa é a única licenciatura pública com habilitação única em inglês em todos os municípios da região sudeste do Pará. Daí a relevância de investigar esse contexto, pois todos os outros cursos pertencem à iniciativa privada e funcionam na modalidade Educação à Distância (EAD). Recentemente, em 2026, iniciou-se a primeira turma de um curso presencial no campus de Tucurí do Instituto Federal do Pará, porém com habilitação dupla em Português/Inglês.

Os participantes responderam a um questionário online, aplicado por meio do Google Forms. Após isso, todos foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada individual. Contudo, apenas uma professora aceitou o convite e foi entrevistada pelo aplicativo Google Hangouts. A entrevista foi posteriormente transcrita para facilitar a análise dos dados produzidos.

A fim de evitar conclusões precipitadas neste estudo de caso, os dados dos questionários e da entrevista foram triangulados. Ao utilizar dados de múltiplas fontes, é possível verificar e cruzar informações sobre as expectativas internas dos professores

participantes. Isso torna possível obter maior validade e credibilidade dos resultados.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Os formadores expressaram expectativas internas tanto nos questionários quanto na entrevista. No primeiro, elas estão relacionadas a planos e propósitos pessoais de cada professor. Enquanto no segundo elas dizem respeito ao curso em investigação, ainda assim podem ser classificadas como internas, porque foram enunciadas na primeira pessoa do singular pela única professora entrevistada, o que leva a acreditar que se tratam de representações particulares dela. No questionário há as seguintes:

- Querer (continuar a) ser professores universitários;
- Pretender continuar estudando;
- Buscar melhorar o inglês não apenas como aprendiz não nativos;
- Desejar que a Unifesspa faça mais pela formação no futuro.

E na entrevista:

- Não ter mais disciplinas bloqueadas;
- Formar professores melhores nas próximas turmas;
- (Como formadores) poder e dever contribuir para melhorar a Educação Básica;

- Precisar contratar mais professores.

Daqui em diante, a seção se dedica a tratar acerca de cada uma das representações elencadas separadamente:

i) Querer (continuar a) ser professores universitários:

Esta foi a primeira expectativa interna exposta pelos formadores, no questionário, em resposta à pergunta 07³. A maior parte deles (4 = 80%) confirmou possuir planos profissionais para o futuro. Enquanto apenas um (20%), PRO5, negou e não deu mais informações sobre a sua opinião no espaço destinado a isto.

As quatro outras participantes, que declararam ter expectativas quanto aos seus futuros trabalhistas, revelaram que gostariam de seguir como professoras no Ensino Superior, mantendo-se na função que já exercem. Somente a resposta de uma delas foi um pouco diferente:

Pretendo fazer doutorado e concurso para professora efetiva nas instituições federais de ensino superior, pois hoje sou professora substituta (PRO4).

Trata-se da única respondente que não era concursada em cargo efetivo na instituição. A sua perspectiva é igual à das demais: ser docente universitária. Todavia, não mais na condição de temporária, além de almejar fazer um curso de doutorado, o que lhe ajudaria a alcançar seu objetivo.

Em suma, as expectativas da população-amostra, no que concerne ao assunto, em geral, se mostraram bastante similares. Um aspecto positivo é que, quanto mais alinhadas estão as intenções do corpo docente de um curso, mais eles podem, juntos, trabalhar em prol de alcançar seus propósitos em comum.

ii) Pretender continuar estudando:

Todos responderam positivamente à pergunta 08⁴ do questionário, mas apenas quatro especificaram quais seriam seus planos. Esta foi a justificativa dada para não o fazer:

Essa pergunta (e a anterior) são meio amplas demais. Meus planos acadêmicos são bastante ambiciosos, mas é difícil descrever exatamente nesses termos (PRO3).

Compreende-se a crítica de PRO3 e a sua dificuldade em responder. As questões subjetivas do instrumento eram mesmo “meio amplas demais” (PRO3). Afinal, era a intenção de que assim o fossem. As representações são construídas “como parte [...] [do] processo de raciocínio” (Barcelos, 2001, p. 80) do sujeito. Por esta razão, foi necessário elaborar questões suficientemente abrangentes para “permitir que os [...] participantes usem suas próprias palavras e metáforas” (Barcelos, 2001, p. 78) ao desenvolverem suas réplicas. Por conseguinte, os indivíduos expressariam suas crenças mais naturalmente do que com perguntas fechadas e pontuais que poderiam induzi-los a exteriorizar representações que não possuem.

A tabela 1 traz os planos enunciados pelos outros sujeitos:

Tabela 1. Planos acadêmicos dos formadores para o futuro

	Abreviação do formador				
	PRO1	PRO2	PRO3	PRO4	PRO5
Aprendizagem sobre ensinar inglês como LE		*			
Doutorado				*	
Estudar	*				

⚠ Esta tabela possui muitas colunas e foi cortada para impressão. Para visualizá-la completa, acesse o artigo original em:

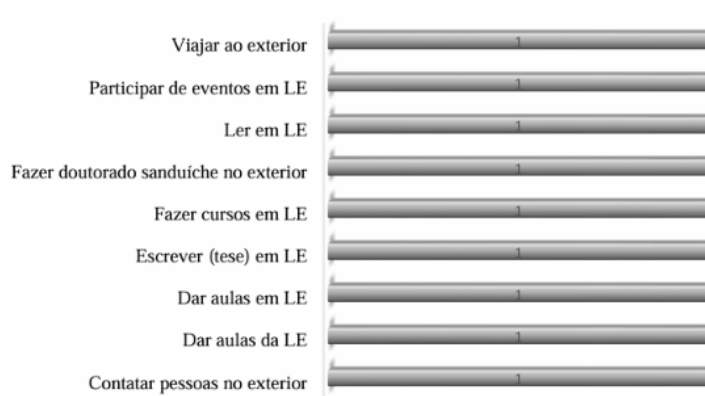
<https://revistatopicos.com.br/artigos/expectativas-de-formadores-de-professores-de-lingua-inglesa?noblockage>

À exceção de PRO3, todos têm pelo menos uma expectativa. Causa estranhamento o fato de somente PRO2 e PRO5 envolverem o inglês em seus planos. Ademais, a quantidade de itens mencionados por PRO1 é três vezes maior do que a dos demais, o que evidencia que ela acredita ter muito a aprender. O maior número de alternativas de planos acadêmicos de PRO1 pode ter relação ao fato de ela ser a mais jovem entre os professores respondentes. Haveria, então, ocorrido o que aconteceu entre os calouros e os concluintes, em que a turma mais jovem também apresentou mais exemplos de planos acadêmicos.

iii) Buscar melhorar o inglês não apenas como aprendiz não nativos:

Semelhantemente à primeira expectativa, PRO5 foi o único a responder de maneira negativa à pergunta 09⁵ do questionário. Todas as outras professoras replicaram que têm a expectativa de melhorar sua competência linguístico-comunicativa na LE e destacaram como pretendem fazê-lo. No gráfico 1 é possível verificar suas ideias:

Gráfico 1. Representação numérica dos planos dos formadores para melhorar o inglês no futuro



Inicialmente, chama a atenção a diversidade de exemplos. Cada um foi mencionado por uma pessoa diferente e nenhum foi repetido, evidenciando a heterogeneidade de estratégias conhecidas pelos respondentes. Conhecimento, geralmente, adquirido mediante longa experiência e vivência aprendendo-ensinando LE.

É evidente a inclusão das quatro habilidades entre os exemplos a serem utilizados. Como aprendizes mais proficientes, elas demonstram interesse em desenvolver atividades cujo “o fim não é exatamente a [aprendizagem da] língua, mas que me ajudam também nessa área” (PRO4). Em outras palavras, práticas autênticas de utilização da língua, nas quais um falante nativo do idioma se envolveria, não artificialmente criadas para ensinar-aprender LE.

Cabe ainda explorar as diferenças entre: dar aulas de LE, sugerido por PRO2, e dar aulas em LE, por PRO3. É necessário maior domínio de uso da LE, experiência e preparo prévio do professor para conseguir fazer o último do que o primeiro. Pode-se chegar a uma provável razão para as sugestões diferentes entre as professoras quando se leva em conta que PRO2 (nível C1⁶) é menos linguístico-comunicativamente competente do que PRO3 (nível C2). Ademais, embora ambas se autoavaliarem como utilizadoras proficientes do idioma (nível C), a primeira está insatisfeita e, certamente, menos confiante em seu desempenho, enquanto a segunda afirma estar muito satisfeita com sua própria proficiência.

iv) Desejar que a Unifesspa faça mais pela formação no futuro:

Quase todos os sujeitos fizeram recomendações sobre como a Unifesspa poderia ajudá-los em resposta à pergunta 10⁷ do questionário. A única professora que não o fez explicou que tinha planos de deixar de trabalhar na universidade em breve, em decorrência de sua família estar se mudando para outro estado. Os demais disseram ter as seguintes expectativas:

- Custear participação em eventos → PRO1 e PRO3;
- Disponibilizar oportunidades pesquisa → PRO5;
- Oportunizar a melhoria do próprio currículo → PRO4;
- Proporcionar experiência profissional → PRO4.

Excetuando PRO4, que apontou duas alternativas, cada um dos outros três indicou apenas uma, apesar da variedade de expectativas reportadas nas questões anteriores. A maioria dos

docentes não vê a instituição onde trabalha como um lugar que realmente possa lhe propiciar quantidade significativa de chances de melhorar profissionalmente, academicamente e/ou linguisticamente.

v) Não ter mais disciplinas bloqueadas:

Por diversas razões⁸, por algum tempo, todas as disciplinas do curso de Letras - Inglês da Unifesspa foram ofertadas de forma bloqueada. Cada uma iniciava e terminava em um período de aproximadamente duas semanas e meia, dependendo da carga horária (entre 60 e 68h por disciplina). Logo, os alunos tinham aula da mesma disciplina, com o mesmo professor, todos os dias até completar as horas previstas. E então passava-se para a próxima, que seguiria o mesmo funcionamento.

Profa. Karen falou acerca disto, ao responder à pergunta 10⁹ da entrevista:

Profa. Karen: [...] O fato de até, até agora a pouco todas as disciplinas serem bloqueadas. Isso complicava o aprendizado bastante. Na minha opinião, porque, é... Ficava muito solta a... As aulas de língua. Então, não tinha essa, essa, consistência onde... Aí toda semana você vê um negócio, e você vê todo o semestre e tal, parecia que era muito isolada [...].

A principal objeção a este sistema parece ser no que concerne às aulas de língua, pois, para seguir a proposta acima descrita, os

alunos por vezes ficavam meses sem ter qualquer disciplina voltada para o ensino-aprendizagem do idioma.

vi) Formar professores melhores nas próximas turmas:

Esta expectativa foi enunciada em resposta à pergunta 11¹⁰ da entrevista:

Profa. Karen: [...] Eu acho que as próximas turmas, elas tenham uma, um [...] [ininteligível aos 0h 34min 24seg de gravação]. Bem mais parelha de professores, que vão ser bons professores é... Eu já vejo isso na, na 2015, na, na 2016, que tem mais futuros bons professores, que futuros maus professores. Mas, ainda queremos mais, queremos é... Mais envolvimento da língua, mais reflexão crítica dos alunos em relação a dar aula, a, ao papel deles como professores, eu acho que isso vem depois [...].

Profa. Karen desenvolveu esta esperança com base nas várias mudanças, planejadas em conjunto com os outros professores, que têm viabilidade de acontecer em um futuro não muito distante. Suas expectativas carregam a esperança de que o futuro será ainda mais promissor.

vii) (Como formadores) poder e dever contribuir para melhorar a Educação Básica:

Expectativa expressa quando profa. Karen respondeu à questão 12¹¹
durante a entrevista que concedeu:

Profa. Karen: [...] Você é professora, como formadora de futuros professores, você tem que... Exigir é... Dos alunos não o pontual, tem que pensar daqui 20 anos. Tudo o que você faz afeta 20 anos pra frente, 20, 30 anos. Você tá... Esse sentido de responsabilidade que eu digo é... Não é dá conta dar disciplina, dar conta da atividade, dar conta daquela uma situação. Você tem que pensar que tá na tua mão o que, que aquele futuro professor vai fazer, refletir,... Não só na tua mão, mas parte disso tá na tua mão que é como que ele vai tá em sala de aula nos próximos 30 anos, sabe? É, é... Por isso que é tão pesado essa, esse cargo que tem que ter, por isso que exige muito. É muita reflexão, muito planejamento do professor, desse formador de professores, que é... Se você não trabalhar certas coisas, eles... Você vai tá afetando toda, toda uma rede de Ensino Básico dali pra frente, né? Se você não trabalhar o olhar crítico, esses professores não vão ser críticos depois. Não vão, não vão trabalhar esse olhar crítico com seus futuros alunos. Então, o formador de professores, ele tem que, ele tem que ter essa noção tem que ter esse peso, ele tem que pensar que... A disciplina não é só a disciplina. Ela, ela é mais que aquilo. [...]tem que pensar não só: ah, se eu vou rodar fulano, não sei o quê, tem que pensar quê... Não! Tá! Essa pessoa tinha que saber isso até no final da disciplina, se ela não sabe e eu, eu deixo, é... Seguir em diante, isso quer dizer que... anos pra frente, vai, vai ser uma perpetuação da, desse ensino limitado, sabe. É, e... Eu

acho que a gente tem que... Num curso de licenciatura... Tem que ter a noção do papel social maior do curso. Se é pra gente tá formando os futuros professores da região do Sul, Sudeste do Pará, é... O que, que a gente tá ajudando a comunidade, a região se a gente tá formando maus professores? Não é só ajudar a... Aquela, Aquela dúzia de alunos a se formarem. Não é só isso. O curso tem um, uma função social maior. Então, você tem que exigir dos alunos a... Que eles estejam à altura dessa função que eles vão exercer mais pra frente, né? Eles... E botar na cabeça deles que essa responsabilidade é deles também, que eles têm que entender que esse é o papel deles [...].

Ela enfatiza o papel social do professor (e também do curso) como uma das funções essenciais ao exercício da carreira. A necessidade de ter consciência da responsabilidade de ir além de ensinar LE. É uma proposição que se assemelha bastante ao que Scheyerl e Siqueira defendem ser necessário no processo de ensino-aprendizagem de um idioma nas escolas:

Finalmente, aprender uma língua, levando-se em consideração cenários pluriculturais, mediadores de uma conscientização crítica reforça o cunho humanizador do ensino de uma LE [...]. Com tal compromisso, espera-se instrumentalizar alunos e professores na construção de um diálogo produtivo que privilegie o respeito às diferenças e dê visibilidade aos traços de identidade como construtores de uma política de solidariedade (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2008, p. 28).

Formar professores capazes de colocar em prática este papel social é bastante complexo. Exige envolvimento e comprometimento de vários agentes. Inclusive do próprio formador, como profa. Karen afirma ao responder à pergunta 13¹²:

Profa. Karen: *O, o mau formador é aquele que [...] não instiga essa, essa questão de responsabilidade dos alunos [...].*

Quando Leffa (2011) aborda a criação de bodes para justificar o fracasso no ensino-aprendizagem de inglês na Educação Básica, o autor comenta sobre as responsabilidades de alguns agentes, como o governo, o professor e o aluno. Contudo, em nenhum momento a figura do formador é tida como incumbida de algo na carnavalização e na cumplicidade que permeiam as aulas de LE nas

escolas. E por que não dizer nas universidades também? A própria Unifesspa pode ser considerada um exemplo dessa realidade.

Profa. Karen demonstra ter a coragem que poucos têm de também se autoimputar uma parcela de responsabilidade neste verdadeiro ciclo vicioso de calouros que chegam aos cursos de formação docente sem ter aprendido, pelo menos, uma LE no Ensino Básico. Após anos de Educação Superior, a universidade lhes outorga o grau de licenciados para ensinar uma LE que também não conseguiram aprender enquanto eram graduandos. Então, estes novos professores vão às escolas para ensinar uma língua que não dominam e, conseqüentemente, seus alunos não aprendem. Os alunos concluem o Ensino Médio sem aprender e um novo grupo chega à universidade para repetir o mesmo processo.

No Brasil, geralmente quem pesquisa a capacitação para a docência também é formador de professores. Estudos sobre o papel da escola, do aluno, do professor, da família, do governo, etc., no processo de ensinar-aprender um novo idioma são inúmeros. Historicamente, os professores dos professores têm ficado de lado ou, quando muito, ocupado um espaço marginal nessas pesquisas.

5. À GUIA DE CONCLUSÃO

Ao final do estudo, a partir do desenvolvimento do estudo de caso aqui proposto, foi alcançado o objetivo inicial de analisar as expectativas internas de formadores de professores de língua inglesa do Curso de Licenciatura em Letras – Inglês da Unifesspa, a fim de compreender como essas expectativas se relacionam com o seu desenvolvimento profissional e com a formação de futuros professores. Esse objetivo abrange várias das categorias discutidas

na seção de análise de dados, como expectativas sobre a carreira, formação acadêmica, desenvolvimento linguístico, apoio institucional e compromisso com a qualidade da formação docente.

As perguntas de pesquisa também dialogaram diretamente com as categorias propostas na análise de dados e agora é possível respondê-las:

- Quais expectativas internas os formadores de professores têm em relação à própria carreira?

Eles manifestam expectativas relacionadas à continuidade da carreira no Ensino Superior, à realização de estudos de pós-graduação, ao aperfeiçoamento da proficiência em língua inglesa e ao desenvolvimento profissional contínuo por meio de atividades acadêmicas e experiências internacionais.

- Quais expectativas internas eles expressam em relação à instituição em que atuam?

Eles esperam que a Unifesspa ofereça melhores condições para seu desenvolvimento profissional, incluindo apoio à participação em eventos, oportunidades de pesquisa, qualificação acadêmica, experiências profissionais e melhorias estruturais no curso, como a contratação de novos docentes e o fim da oferta de disciplinas bloqueadas.

- Quais expectativas internas eles expressam em relação à formação dos futuros professores de língua inglesa?

Eles desejam contribuir para a formação de professores mais bem preparados, críticos e comprometidos com seu papel social,

entendendo que a qualidade da formação inicial repercute diretamente na Educação Básica e no desenvolvimento educacional da região.

O principal resultado desta pesquisa consiste em evidenciar que as expectativas dos formadores não se restringem a interesses individuais de progressão na carreira. Elas articulam desenvolvimento profissional, fortalecimento institucional e compromisso social com a formação de professores de língua inglesa, revelando uma concepção de docência universitária que ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos e atribui à formação inicial um papel estratégico na melhoria da Educação Básica na região de abrangência da Unifesspa no sul e sudeste do estado do Pará.

A principal limitação do estudo decorre da produção dos dados. Embora uma quantidade significativa de sujeitos tenha respondido ao questionário, apenas uma professora aceitou participar da entrevista. Isso restringiu a possibilidade de aprofundar e contrastar qualitativamente as perspectivas dos demais participantes. Dessa maneira, as interpretações mais aprofundadas sobre as expectativas em relação ao curso e à formação de futuros professores estão predominantemente baseadas nas perspectivas de uma única docente. Assim, os resultados devem ser compreendidos como representativos do caso investigado, sem pretensão de generalização para outros contextos.

Recomenda-se que pesquisas futuras contem com maior participação dos formadores nas entrevistas, para abrir a possibilidade de ampliar a diversidade de perspectivas e possibilitar análises comparativas entre os diferentes participantes do estudo.

Ademais, o uso de grupos focais com os professores formadores poderia ainda trazer *insights* que o presente estudo não conseguiu abranger, uma vez que, ao longo da produção de dados, em nenhum momento os participantes tiveram contato com as expectativas uns dos outros. E, assim como as crenças, as expectativas também são mutáveis em função da interação com terceiros, entre outros possíveis fatores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BABAD, E. Teachers' differential behavior. **Educational Psychology Review**, v. 5, n. 4, p. 347-376, 1993.

BAKER, Maureen. Career confidence and gendered expectations of academic promotion. **Journal of sociology**, v. 46, n. 3, p. 317-334, 2010. <https://doi.org/10.1177/1440783310371402>

BARCELOS, A.M.F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre a aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BROPHY, Jere E. Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. **Journal of educational psychology**, v. 75, n. 5, p. 631, 1983.

CAMPBELL, D.T.; YIN, R.K. **Case study research and applications: design and methods**. 6th ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018.

ELLET, W.C. **The case study handbook a student's guide**. Boston: Harvard Business Review Press, 2018.

ELLET, W.C. **The case study handbook**: how to read, discuss and write persuasively cases. Boston: Harvard Business Review Press, 2007.

FLEMING, J. Christopher. Faculty expectations for college presidents. **The Journal of Higher Education**, v. 81, n. 3, p. 251-283, 2010. <https://doi.org/10.1080/00221546.2010.11779053>

GOOD, Thomas L. Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. **Journal of teacher education**, v. 38, n. 4, p. 32-47, 1987. <https://doi.org/10.1177/002248718703800406>

HALL, M. Getting to know the feral learner. VISSER, J. VISSER-VALFREY, M. (eds.). **Learners in a changing learning landscape**: reflections from a dialogue on new roles and expectations. 1ª ed. Springer Netherlands, 2008. p. 109-133.

KINOSHITA, L. **Crenças e expectativas sobre ensinar-aprender a ser professor de língua estrangeira (Representações de graduandos, formadores e agentes governamentais: o caso da formação docente inicial na Unifesspa)**. 2018. 775 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

LEFFA, J.V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo; Parábola, 2011. p. 15-32.

PAPAGEORGE, Nicholas W.; GERSHENSON, Seth; KANG, Kyung Min. Teacher expectations matter. **Review of Economics and Statistics**, v. 102, n. 2, p. 234-251, 2020. https://doi.org/10.1162/rest_a_00838

PAVAN, C.A.G. Crenças e expectativas na formação inicial de professores de inglês. **Revista Desempenho**, v. -9, n. 1, p. 5-22, jun./2008.

PAVAN, C.A.G. **Por inteiro e por extenso:** o processo real de formação inicial de professores de línguas. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2012.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. **Pygmalion in the classroom:** Teacher expectation and pupils' intellectual development. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

RUBIE-DAVIES, C. **Becoming a high expectation teacher:** Raising the bar. Hoboken, NY: Taylor and Francis, 2014.

RUBIE-DAVIES, Christine M.; HATTIE, John A. The powerful impact of teacher expectations: A narrative review. **Journal of the Royal Society of New Zealand**, v. 55, n. 2, p. 343-371, 2025. <https://doi.org/10.1080/03036758.2024.2393296>

SAMURA, M. Wrestling with expectations: an examination of how Asian American college students negotiate personal, parental, and societal expectations. **Journal of College Student Development**, v. 56, n. 6, p. 602-618, 2015.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, F. Inglês for all: Entre a prática excludente e a democratização viável. In: SCHEYERL, D.; RAMOS, E. (orgs.). **Vozes, olhares, silêncios:** diálogos transdisciplinares entre a lingüística aplicada e a tradução. Salvador; EDUFBA, 2008. p. 17-30.

YIN, R.K. **Case study research: design and methods.** 5th ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2015.

ZOLNIER, M.C.A.P. **Língua inglesa:** expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental. 2007. 140f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 2007.

¹ Parte deste texto integra a tese de doutorado da autora.

² Professora do Curso de Licenciatura em Letras – Inglês do Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP e com estágio pós-doutoral em Linguagem, Letramento e Tecnologia na Universidade Estadual de Washington, nos Estados Unidos. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3326445649802244>. Link do Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1184-8790>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ 07. Você tem planos profissionais para o futuro?

⁴ 08. Você tem planos acadêmicos para o futuro?

⁵ 09. Você tem planos para melhorar seu inglês no futuro?

⁶ Os níveis aqui referidos estão de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR). Ele é um padrão

internacional utilizado para descrever habilidades linguísticas em seis níveis de referência (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

⁷ 10. Como a Unifesspa pode lhe ajudar a concretizar os planos mencionados nas questões 07 a 09?

⁸ Falta de professores, alta rotatividade de docentes, necessidade de trazer profissionais de outros *campi* ou universidades para ministrar algumas disciplinas, etc.

⁹ 10. É possível aprender com qualquer um dos dois [bom ou mau professor]? Por quê? Como?

¹⁰ 11. Quem cursa Letras - Inglês na Unifesspa vai ser um(a) bom(a) professor(a)? Por quê?

¹¹ 12. Como é um bom formador de professores de inglês? Características? Formação?

¹² 13. Como é um mau formador de professores de inglês? Características? Formação?