

CONSTITUENTES E DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DE DOCENTES DE LÍNGUA INGLESA PARA A INFÂNCIA

CONSTITUYENTES Y LOS RETOS DE LA PROFESIONALIZACIÓN DE DOCENTES DE LENGUA INGLESA PARA LA INFANCIA

CONSTITUENTS AND CHALLENGES OF PROFESSIONALIZATION OF ENGLISH AS FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Andréa Cristina Gomes MONTEIRO¹
Marcia Regina Selpa HEINZLE²

RESUMO: Esta pesquisa objetivou analisar os constituintes da profissionalização de docentes de Língua Inglesa para a infância e elucidar os seus principais desafios. Nos procedimentos metodológicos, foram elencados dois instrumentos de geração de dados: memorial e entrevista narrativa com professores de inglês dos anos iniciais. Ressalta-se que esta é uma pesquisa qualitativa e (auto) biográfica. A partir da análise textual discursiva, destaca-se que há diversos fatores que interferem na construção da identidade profissional dos docentes. Estes são influenciados por constituintes sociais, como família, amigos, mestres, professores mais experientes e gestores, que operam tanto nas escolhas e na profissão como no fazer docente. Os desafios, por outro lado, estão relacionados à formação continuada e, principalmente, à formação inicial. Dessa forma, propõem-se reflexões curriculares a respeito da profissionalização do docente para atuar com as diferentes idades escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Professores de língua inglesa. Infância. Profissionalização docente.

RESUMEN: Esta investigación ha buscado evaluar los constituyentes de la profesionalización de docentes de Lengua Inglesa para la infancia, y elucidar sus principales retos. En los procedimientos metodológicos se han elegido dos instrumentos de generación de datos: memorial; y entrevista narrativa con maestros de inglés de los años iniciales. Se subraya que esta es una investigación cualitativa y (auto) biográfica. A partir del análisis textual discursivo se señala que hay diversos factores que interfieren en la construcción de la identidad profesional de los docentes, y estos han sido influenciados por constituyentes sociales como: familia, amigos, sus maestros, maestros más experimentados y gestores, que operan tanto en sus elecciones para esta profesión como en el hacer docente. Y los retos están relacionados con la formación continua y principalmente en la formación inicial. De esta forma se propone reflexiones curriculares sobre la profesionalización del docente para trabajar con las diferentes edades escolares.

¹ Instituto Federal Catarinense (IFC), Camboriú – SC – Brasil. Profesora del IFC- Camboriú. Integrante del grupo de investigación GEPES - FURB. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-9285-6783>>. Correo: jve3043@gmail.com.

² Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau – SC - Brasil. Profesora e investigadora del Programa de Posgrado en Educación – PPGE/FURB. Líder del grupo de investigación GEPES - FURB. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-2299-8065>>. Correo: selpamarcia@gmail.com.

PALABRAS CLAVE: *Maestros de lengua inglesa. Infancia. Profesionalización docente.*

ABSTRACT: *This research aimed to analyze the professional constituents of English as foreign teachers who work with children, and clarify their main challenges. In the methodological procedures, two tool generators were established: descriptive memorial; and narrative interviews carried out by seven teachers who work teaching English to children in elementary schools. It is highlighted that this is a qualitative and (auto)biographic research. By the use of discursive textual analysis, it is enhanced that there are several factors which interfere in the construction of the professional identity of these teachers, and that they are influenced by social constituents like: family, friends, their educators, educators known for having considerable experience in teaching and managers of learning processes. These people have greatly influenced these teachers as in their choices when talking about carrier as when they act with children at school. The challenges, on the other hand, are mostly related to the formation (continued and initial), specially the initial formation. Taking this into account, it is thought that discussions about the professionalization of teachers who act with different ages at school must be rethought in the curriculum.*

KEYWORDS: *English as foreign language teachers. Childhood. Professionalizing teachers.*

Introducción

La profesionalización docente ha sido objeto de discusiones e investigaciones hace más de treinta años, por medio del movimiento de profesionalización de la enseñanza que empezó en los Estados Unidos y se ha esparcido hacia otros países, como Brasil, en la búsqueda por la legitimación profesional de la docencia y de una cultura de identidad docente (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2010). Como consecuencia de la complejidad presente en la profesión docente, esta profesionalización se comprende por medio de las actividades concretas de los profesores, de los contextos de trabajo y del cotidiano escolar, lo que lleva a su percepción como construcción social (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2010). De este modo, la profesionalización docente está en constante evolución, pues la sociedad se esculpe de forma diferenciada a cada día.

Cabe señalar que la profesionalización no es construida sólo por la participación en un curso superior, pues “se vincula a la comprensión de que hacerse profesor es un proceso que se da a lo largo de la vida, en los espacios de formación y en la trayectoria profesional, de modo a integrar elementos personales y sociales” (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2010, p. 187). En este sentido, se enfatiza que la profesionalización docente no se basa sólo en la adquisición de conocimientos científicos y prácticos advenidos de la formación inicial y continua, sino de la relación entre enseñanza e investigación, cuestiones pedagógicas en el ámbito de la enseñanza de los contenidos específicos y de la unión entre teoría y práctica (ARAÚJO, 2011). Como

consecuencia de los factores señalados, los docentes logran reflexionar, en la práctica, las situaciones únicas que ocurren en su cotidiano en la escuela, así como justificar sus actos de forma científica y con autonomía. Bajo esta perspectiva, el profesor es el profesional que se pone en constante reafirmación de sus conocimientos y prácticas, pues se espera de él la reelaboración permanente de los saberes, manteniéndolos actualizados.

Consecuentemente, para perfeccionar conocimientos tan distintos, el docente participa de procesos que lo profesionalizan, de modo a validar y ampliar sus horizontes. Estos procesos incluyen la construcción de la identidad docente, las influencias y elecciones, tanto por la profesión como por la continuidad en el trabajo como profesor, y la constante búsqueda por saberes que se da tanto en la formación continua como en la reflexividad de la práctica en el cotidiano escolar y en la investigación.

Partiendo de los supuestos anteriores y considerando que las propuestas curriculares de formación de profesorado de lengua inglesa (LI) ni siempre traen como objeto la infancia, este estudio cuestiona: ¿cómo se constituye la profesionalización de docentes de LI para el trabajo con la infancia? En detrimento de eso, este estudio se propone a analizar los constituyentes de la profesionalización del docente de LI para el trabajo con la infancia y elucidar los principales retos a partir de las trayectorias de profesores de LI que actúan en escuelas municipales³ con la enseñanza de LI para niños. De esta forma, en este contexto investigativo, se presenta primeramente el proceso metodológico de este estudio, posteriormente los constituyentes y desafíos de la profesionalización de docentes de LI que trabajan con los niños en escuelas municipales de una ciudad al norte de Santa Catarina, y por último algunas consideraciones acerca de la investigación.

Proceso metodológico

Este estudio ocurrió con docentes de escuelas municipales de una ciudad al norte del estado de Santa Catarina, de la enseñanza de LI inicial en el tercer año de la Enseñanza Primaria. Para identificar los sujetos que hicieron parte de esta investigación, se contactó la Secretaría de Educación del municipio y, por medio de ella, se adquirió una lista de profesores concursados y habilitados para la enseñanza de LI en todas las escuelas de la Red Municipal de Enseñanza. Con esta lista, fue posible identificar el total de 12 profesores que actuaban en escuelas públicas que poseían sólo los años iniciales. Se han seleccionado estos sujetos porque trabajan en

³ Legalmente en Brasil la enseñanza de la LI es obligatoria desde el 6º año de la Enseñanza Primaria, pero hay la oferta de LI en los años iniciales de las escuelas particulares y en algunas escuelas municipales brasileñas.

escuelas que poseen sólo la enseñanza para niños. Sin embargo, como algunos de estos profesionales no disponían de tiempo para participar de la investigación, debido a la carga horaria de trabajo que poseían, sólo siete docentes aceptaron participar de este estudio. Considerando los principios éticos de la investigación⁴, el nombre de la Red de Enseñanza y los nombres de los siete profesores son preservados.

En esta investigación, por investigar el proceso de formación del profesional profesor que enseñan clases de LI para los años iniciales, se optó por el abordaje cualitativo del problema. Se sabe que en este tipo de investigación se estudian hechos a partir de los significados que las personas atribuyen a ciertos momentos de la vida, buscando el sentido o la interpretación de los fenómenos estudiados (BARREIRO, 2014).

En lo que respecta a los procedimientos, este estudio se clasifica como (auto) biográfico. Según estudios de Abrahão (2004) la investigación (auto) biográfica permite la comprensión de un fenómeno y no las generalizaciones advenidas de la estadística, entendimiento de cómo los sujetos se sienten y la percepción que estos sujetos tienen del constructo histórico de sí y de sus aprendizajes.

Para que se pudieran generar y analizar los datos de este estudio, se utilizó dos instrumentos de siete sujetos: 1) memorial (CUNHA, 2014); y 2) entrevista narrativa (BAUER; GASKELL, 2002). El uso de los memoriales como herramienta de generación de datos fue utilizado con la expectativa de los docentes abordar diversos aspectos de sus vidas, considerando hechos y personas que fueron importantes para sus profesionalizaciones para el trabajo con la infancia. Se sabe que muchas son las fuentes sociales de adquisición de los saberes de los profesores, por lo tanto también son diversos los procesos por los cuales los docentes se profesionalizan. Para el desarrollo de los memoriales, se comunicó a los sujetos que podrían escribir libremente sobre su constitución como docentes de LI para la infancia. Sin embargo, como los sujetos disponían de poco tiempo semanalmente para la escrita de memorias, se añadió un instrumento más de generación de datos, de forma que se pudiera profundizar la historia de vida relatada en los breves memoriales. De este modo, la entrevista narrativa permitió a los entrevistados una performance más actuante en el relato de sus memorias. En la entrevista narrativa, “el supuesto subyacente es que la perspectiva del entrevistado se revela mejor en las historias donde el informante utiliza su propio lenguaje espontánea en la narración de los hechos”. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 95-96).

⁴. El proyecto de investigación ha sido sometido al Comité de Ética en Investigación a través de la Plataforma Brasil. En esta plataforma se encuentra el parecer consubstanciado del proyecto bajo el número 1.465.996 y la Certificación de Presentación para Apreciación Ética (CAAE) con el número 53864116.5.0000.5370.

Los datos generados (memorial y entrevistas narrativas) han sido analizados por medio del Análisis Textual Discursiva (ATD).

El Análisis Textual Discursivo [...] se puede describir como un proceso emergente de comprensión, que empieza con un movimiento de desconstrucción, en que los textos del *corpus* son fragmentados y desorganizados, siguiéndose un proceso intuitivo auto-organizado de reconstrucción con emergencia de nuevas comprensiones que, entonces, necesitan ser comunicadas y validadas cada vez más con mayor clareza en forma de producciones escritas. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 63).

Esta metodología de análisis ofrece al investigador la posibilidad de mayor intimidad con los datos recolectados por medio de los instrumentos de generación de datos, los cuales para los autores mencionados anteriormente se tratan de un *corpus*. En este estudio, este *corpus* es compuesto por los datos generados a través de la escrita de los memoriales que han sido desarrollados por los profesores y también de las transcripciones de las entrevistas narrativas que se realizaron con los profesores sujetos de este estudio.

A partir del intenso manejo del *corpus* de este estudio bajo la óptica de la profesionalización docente, emergían las unidades de análisis de esta investigación que posteriormente se pudieron categorizar. “Es con base en ella [categorización] de las unidades de análisis] que se construye la estructura de comprensión y de explicación de los fenómenos investigados.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 138). Los autores señalan que por la clasificación de estas unidades de análisis resultan las categorías que en este estudio son clasificadas como emergentes.

Por tratarse de categorías emergentes, “[...] el investigador asume una actitud fenomenológica de dejar que los fenómenos se manifiesten, construyendo sus categorías a partir de múltiples voces emergentes en los textos que analiza” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 139). Estas categorías se han definido *a posteriori*, teniendo en cuenta que los datos de esta investigación trabajan con la construcción de historias de vidas.

Cuadro 01 - Unidades y Categorías

UNIDADES	CATEGORÍAS
Identidad Docente	a. Formación; b. Actuación.
Constituyentes sociales	a. Influencias de la familia y otros sujetos; b. Influencias provenientes de los maestros; c. Influencia de los profesores más experimentados d. Influencia de los gestores.
Desarrollo profesional docente	a. La elección por el trabajo con la infancia; b. Búsqueda de saberes; c. Experimentos de la práctica; d. Formación continua; e. Retos.

Fuente: Autoría propia (2017)

Según Moraes y Galiazzi (2016), la última etapa del análisis que nos lleva a la comprensión de los fenómenos se da a través de la construcción de un metatexto que sólo se puede elaborar tras un estudio en espiral de todo el *corpus* de la investigación. Este estudio en espiral permite que a cada nueva ronda de análisis el investigador pueda vislumbrar nuevos puntos de vista. Con esta comprensión, se han analizados los extractos desde los aportes teóricos que sostienen conceptos sobre el proceso de profesionalización docente, de forma a observar el fenómeno de la profesionalización de los docentes que participaron de este estudio.

Constituyentes y retos de la profesionalización

Partimos inicialmente del supuesto que la profesionalización, como docente, está más allá de la formación inicial o continua, aunque estos procesos formativos hagan parte de la profesionalización docente. De este modo, para analizar los constituyentes del proceso de profesionalización de los docentes de este estudio, se hace necesario observar aspectos direccionados a sus contextos de trabajo, sus actividades concretas como docentes, y sus trayectorias profesionales y personales.

A partir del análisis de los datos, se comprende que el colectivo de docentes de esta investigación pasó por algunos procesos y aspectos que los profesionalizaron para el trabajo con la infancia. Entre ellos: las construcciones de identidades, las influencias sociales (familia, amigos, maestros, profesores más experimentados y gestores) y aspectos del desarrollo profesional (emociones, reflexividad, autonomía, investigación, práctica, formación y retos).

En lo que respecta a la **construcción de la identidad**, la primera cuestión a trabajarse está en el campo de actuación de estos profesionales, pues, aunque tengan habilitación para el

trabajo con la Lengua Portuguesa y la LI, eligieron actuar esencialmente con la enseñanza de la LI. Los docentes también subrayaron que su formación inicial ha sido direccionada para la actuación en los años finales de la Enseñanza Primaria y Media, pero que a lo largo de su recorrido profesional optaron por trabajar con la infancia. Estas dos elecciones hechas por los docentes demuestran el interés que ellos poseen por el área en la cual actúan y la identificación que tienen respecto a la franja etaria con la cual trabajan.

A partir del análisis de las narrativas de los sujetos también queda claro que sus elecciones profesionales y prácticas pedagógicas en el salón de clase son repletas de sus historias de vida y de la fuerte relación con el ‘otro’. En este sentido, cuando relatan sobre sus características de ser profesor para la infancia, los docentes declaran:

[A] la forma de hablar, siempre explicando todo con mucha calma y clareza. (MEMORIAL P2)

[Que] como profesora hago lo mismo para atraer el interés de mis alumnos. [...] A pesar de a veces no demostrar mucho cariño (abrazar, acariciar, besar) yo estoy siempre presente cuando siento que me necesitan. (MEMORIAL P3)

[La] persistencia en intentar ver lo mejor de la situación, en no desistir incluso cuando está muy difícil. (MEMORIAL P5)

[Que] nunca he pensado en ser profesora de los años iniciales, tampoco profesora yo no pensaba. [...] Entonces yo empecé, empezó un grupo muy bueno. Nos hicimos amigos y me gustó. (ENTREVISTA P6)

Este ‘otro’, presente en las características⁵ del ser profesor, es visible en el destaque a la responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje y reside en la preocupación que la P2 posee respecto a la forma de cómo se expresa con sus alumnos; queda claro en lo que dice P3 cuando se preocupa en ofertar una clase de calidad y demuestra el sentimiento de cariño y cuidado con los alumnos; habita las relaciones conflictivas que la P5 alega enfrentar con los retos en los procesos de enseñar y aprender; también está en la acogida hecha por el grupo de profesores con lo cual actuaba P6. Asimismo, se nota que las relaciones que los profesores establecen por el docente y difundidas en su ser persona y profesor. Eso quiere decir que su ser profesor es indisociable de su yo personal.

Al analizar las *influencias sociales* que contribuyeron con la profesionalización de los debates de LI para el trabajo con la infancia, se constata que la experiencia vivenciada por cada uno de los sujetos de la investigación es única, bien como todo su proceso de formación para la docencia. Sin embargo, hay influencias que se semejan en estos procesos: la influencia de la

⁵ Las características del ser profesor para la infancia han sido descriptas por los docentes en la escrita del memorial.

familia, profesores que los formaron desde la educación infantil hasta el profesorado, los profesores más experimentados de la escuela y los gestores.

Entre las principales influencias narradas por los docentes está la interacción con familiares. En este punto, los investigados traen pequeños detalles, los cuales remeten a la elección profesional.

Veía en mi tía profesora una referencia, pues pasaba las vacaciones observándola arreglar su material, los cuadernos de planeamiento en su bolso de paja [...] Eso de alguna manera me influenció a seguir mi trayectoria profesional como docente para la infancia. (MEMORIAL P3).

Acorde con Tardif (2012), también se pueden inducir a las personas por el *habitus familiar*, cuando alguien de relación próxima posee tareas relacionadas a la enseñanza, estableciendo una relación de afecto y cercanía con la profesión. Así, se entiende que el proceso de elección profesional no ocurre en terreno neutro, sino en medio a una intensa mezcla de voces y actores sociales. Se percibe, en este análisis, que estas voces también hacen parte del actuar del docente, pues “el saber de los profesores es profundamente social y es, al mismo tiempo, el saber de los actores individuales que lo poseen y lo incorporan a su práctica profesional para adaptarse a él y transformárselo” (TARDIF, 2012, p. 15). En este sentido, se identifica, en las narrativas y en los memoriales de los profesores, esta mezcla de saberes y prácticas docentes oriundos de las influencias que los diversos contextos traen a los profesionales docentes.

Es interesante observar que los recuerdos de prácticas docentes negativas también mencionan los profesores de este estudio.

No paso textos para traducir y ellos se quedan felices, porque tengo trauma de la época en que yo estudiaba [...]. Entonces yo siento que fue malo para mí, yo creo que será malo para ellos también. (ENTREVISTA P2)

Bajo esta perspectiva, Tardif (2012) señala que los profesores juzgan a partir de lo que vivenciaron en su historia de vida como estudiantes: si algo fue negativo para ellos, también será poco provechoso para sus alumnos. Metodologías aplicadas con estos docentes en período escolar pueden ser reaplicadas o no, dependiendo de la percepción de eficiencia que el docente tuvo con relación al método vivenciado. “O sea, los modelos con los cuales el futuro profesor o profesora aprenden se perpetúan con el ejercicio de su profesión docente, ya que estos modelos se convierten, incluso de modo involuntario, en pauta de su actuación.” (IMBERNÓN, 2011, p. 65). La resistencia en utilizar la traducción en textos en LI en las clases de P2 demarca,

por lo tanto, el embate con un modelo de enseñanza experimentado y considerado poco eficiente por ella.

Los docentes de este trabajo también revelan que los profesores más experimentados han sido esenciales en los primeros años de su actuación, contribuyendo con experiencias prácticas que se podrían replicar por los sujetos del estudio. Destacan que estos profesionales más experimentados han auxiliado en la validación de métodos y actividades que los docentes de este estudio proponían.

El intercambio de experiencias siempre ha sido y aun es una de las cosas más importantes. Daba mucha vergüenza de hablar lo que yo hacía en el salón de clase, pues yo era nuevo y todavía no sabía si lo que yo hacía era importante o no. (MEMORIAL P1)

La inseguridad presente en las primeras manifestaciones del docente frente al grupo de profesores más experimentados es común en profesores que transitan de la identidad de estudiante hacia profesor. Este sentimiento se vence por la acogida de los demás profesionales y en la sensación de pertenencia que se adquiere a lo largo de la profesión.

Los sujetos de este estudio también señalan para su otro profesional, que contribuye para el desarrollo de la profesionalización de docentes de LI para la infancia: los profesores regentes de los grupos de los años iniciales. Los profesores regentes, según los datos de la investigación, trabajan en alianza con los docentes de LI, principalmente, cuando se trata de comprender las características del comportamiento de los discentes. Eso ocurre en razón de los profesores regentes pasar más tiempo con el grupo y por lo tanto, conocer mejor los discentes, mientras que los docentes de LI, debido a sus condiciones de trabajo tienen sólo una clase semanal con cada grupo, factor que dificulta el conocimiento y la especificidad de cada estudiante.

Bueno, yo siempre hablo porque nosotros estamos muy juntos, entonces siempre pregunto [...] más la cuestión del conocimiento de los alumnos, porque ellos tienen más tiempo con ella, entonces yo quiero saber para conocerlos y acercarme de ellos. (ENTREVISTA P3)

Las experiencias de los profesores regentes de los grupos de los años iniciales influyen directamente en el trabajo con los docentes de LI que muchas veces ingresaron en la carrera sin experiencias relacionadas al proceso de alfabetización. De este modo, los profesores regentes auxilian no sólo en el conocer las individualidades de cada alumno, sino también en la ejecución de tareas adecuadas a la franja etaria a la cual se está trabajando.

También se percibe con base en los datos de esta investigación, que la conducción ofrecida por los gestores (supervisores, orientadores y directores) ejerce influencia en las acciones desarrolladas en salón de clase por los docentes. Según los profesores P1, P2, P3, P6 y P7, una supervisora de LI de la Red Municipal de Enseñanza fue esencial en la superación de la experiencia inicial en el salón de clase, principalmente respecto a su trabajo con una franja etaria con la cual ellos nunca había trabajado.

Fue ella quien primero me abrió los ojos para caminos nunca antes vistos. Los caminos de los niños del tercer hasta el quinto año. Del lúdico. (MEMORIAL P1).

Por medio de este relato, fue posible percibir el significativo papel del supervisor como aliado al proceso de profesionalización docente, especialmente cuando el gestor acompaña los deseos y retos vivenciados por los docentes en su día a día en la escuela. Un supervisor especializado en el área de LI proporcionó a estos docentes mayor seguridad en la actuación con la enseñanza de la LI en los años iniciales.

Cuando se discute el *desarrollo profesional* del docente de LI, se constatan las razones de sus elecciones en actuar en los años iniciales. En los extractos de los sujetos de este estudio, se figura que los profesores P1, P2, P3, P4 y P6 no hicieron la opción por el trabajo con la infancia justo cuando ingresaron como profesores en las escuelas. Sin embargo, tras las primeras experiencias con los niños, estos profesionales se encariñaron con la enseñanza para esta franja etaria y decidieron seguir el trabajo con los niños, cogitando descartar el trabajo con otras edades. Entre los factores señalados para esta decisión, están: la espontaneidad del niño y la facilidad destacaron también la importancia de la curiosidad que los niños tienen la respectividad de los alumnos en lo que respecta a la asignatura que contribuye para sus motivaciones profesionales.

[...] receptividad de ellos, el amor que ellos tienen con nosotros, ansiedad que ellos tienen con respecto a la clase, el cariño [...] hace que nos contagie y con que tengamos ganas de venir, de dar clase para ellos. (ENTREVISTA P6)

Este cariño expresado por los alumnos hace al profesor sentirse acogido en el ambiente de trabajo. Acorde con Arroyo (2011), hay ciertas características de una imagen de profesor de los años iniciales que aún es difundida en la sociedad: el cariño, el cuidado y la dedicación. Estas características, aunque no sean preponderantes en la profesionalización de la carrera docente, están presentes en el imaginario de los profesores de esta investigación y este se vuelve también

uno de los motivos por los cuales no cambian dar clases de LI para los años iniciales por dar clase para otras franjas etarias.

Otro proceso de desarrollo docente señalado por los sujetos se refiere a la búsqueda por saberes de la práctica docente. Se nota, desde el análisis de los extractos, que ellos están en constante investigación, principalmente por lo que respecta a actividades y metodologías a desarrollar con los niños en salón de clase.

[...] y sigo leyendo todo lo que aparece sobre enseñanza de inglés, en el internet principalmente. Mucho de lo que aplico es fruto de mi investigación constante de nuevas técnicas, materiales, sitios y relatos de otros profesores.
(MEMORIAL P3)

Bajo esta perspectiva, ellos revisitan su trabajo docente y lo remodelan a partir de hallazgos que hacen, principalmente por medio de materiales disponibles en el internet. Esta herramienta es ampliamente utilizada por los profesores de este estudio por fácil acceso que los profesores tienen en manejarla, ya sea en el ambiente escolar o en otros espacios que frecuentan.

Sin embargo, para hacerse un profesor reflexivo y autónomo, es elemental que los docentes tengan clareza de las condiciones sociales que hacen parte su trabajo docente y que impactan en su actuación en el salón de clase. Según Zeichner (2008, p. 542), uno de los puntos de fracaso del desarrollo de los docentes reside en el “[...] enfoque interiorizado de las reflexiones de los profesores sobre su propia enseñanza y sobre los estudiantes, desconsiderándose las condiciones sociales de la educación escolar que tanto han influenciado el trabajo docente en salón de clase”. Los apuntes hechos por Zeichner (2008) están acorde con los hablas de los profesores de esta investigación, pues los docentes se presentaron conscientes de las realidades sociales que los circundan y que reflejan en su trabajo. Cuando tengan consciencia de estas realidades, ellos deciden cómo hacer de la práctica docente una herramienta de cambio social. Estas acciones reflexivas se pueden ver cuándo: perciben la existencia de diversos contextos escolares; perciben que necesitan contribuir con la formación de la ciudadanía y conocimientos generales; identifican las necesidades de la comunidad; y comprenden que es necesario respetar la individualidad de contextos de cada escuela, cada turma y cada alumno. Los docentes, cuando reflexionan las realidades con las cuales actúan, se vuelven agentes sociales que, por consecuencia, también contribuyen para la formación de nuevos actores sociales.

Además de los procesos de desarrollo docente, la práctica pedagógica en el ciclo de la infancia es destacada en esta investigación como uno de los constituyentes de la

profesionalización docente. Este aspecto fue ampliamente comentado y citado, tanto en las entrevistas como en los memoriales de todos los profesores.

Lo de planear una clase para el quinto año. Llegas, aplicas la clase y ve que no funcionó en el quinto año. Entonces cuando vas para el quinto año B ya haces algo distinto. Después vas para el planeamiento y reformula aquél planeamiento (ENTREVISTA P1).

En este extracto, es visible que el P1 está en constante validación de su hacer docente, por medio de la reflexión de su trabajo cotidiano. Se nota que en el día a día en el salón de clase el profesor evalúa sus actividades propuestas: si son coherentes, si hay necesidad de cambios y, cuando necesaria, reconstruye su planeamiento. Por lo tanto, se verifica que “el saber de los profesores depende, por un lado, de las condiciones concretas en las cuales su trabajo se realiza y, por otro, de la personalidad y de la experiencia profesional de los propios profesores” (TARDIF, 2012, p. 16). El uso del intento y del error, para los docentes de este estudio, fue practicado para comprender si los conocimientos aprendidos a partir de las experiencias escolares anteriores, de los gestores, de los profesores más experimentados o aún de los conocimientos adquiridos en la formación inicial eran pasibles de emplear en la enseñanza de LI para niños. En este contexto de experiencias, el alumno es señalado como importante protagonista en la validación de los conocimientos de los profesores. Los niños son los primeros evaluadores de las actividades propuestas por los profesores y las primeras a manifestarse en cuanto a la funcionalidad del acto pedagógico. Asimismo, ellas se hacen también responsables por la profesionalización de sus propios profesores.

Para además de constituyentes citados anteriormente, aun se notan *retos* y dificultades en el hacer docente, entre ellos, las condiciones de trabajo en las escuelas, como la falta de libros didácticos y otros materiales tecnológicos que podrían auxiliar en el proceso de enseñanza y aprendizaje; la falta de valoración docente, a las cuales se suma el hecho de que la asignatura aleccionada es facultativa, en el territorio brasileño y que hay poco respaldo de los órganos competentes en lo que respecta a la enseñanza de una lengua extranjera. Otro aspecto todavía mencionado es la falta de directrices curriculares para los años iniciales, quedando muchas veces, a responsabilidad del profesor decidir cuáles conocimientos y con qué profundidad serán abordados los contenidos del área.

Ya la **formación**, relatada en dos modalidades distintas: la formación inicial (profesorado) y la formación continua (ofertada principalmente por la Secretaría de la Educación), los docentes de este estudio la presentan tanto como uno de los constituyentes para la profesionalización de su actuación con la infancia, como uno de los retos para la docencia.

Respecto a este tópico, los docentes refuerzan la importancia de la formación continua ofertada por la Secretaría de Educación para la renovación de sus prácticas en el salón de clase con los niños.

Las reuniones de profesores de lengua inglesa eran y todavía son un momento de aprendizaje, intercambiamos muchos conocimientos [...] Entonces yo no puedo decirte que una formación en específico, pero toda la formación tiene alguna idea nueva que vas a traer para el salón de clase o incluso adaptándola. (ENTREVISTA P1)

Es en el debate con los colegas de profesión en el intercambio de ideas que renuevan sus quehaceres pedagógicos y se perciben parte de un colectivo de profesores de LI. La posibilidad de intercambio de experiencias entre los docentes aumenta el repertorio de prácticas que los profesores poseen, además de contribuir para el fortalecimiento de una identidad de grupo (NÓVOA, 2009). Sin embargo, los profesores de este estudio alegan que les gustaría tener más momentos de discusión sobre la enseñanza de LI en los años iniciales. Eso demuestra que los docentes tienen muchas ganas de participar de momentos en que se puedan desarrollar profesionalmente, pero que todavía faltan temas específicos para el debate (como la recurrencia de LI para los niños) y la liberación para la participación en las formaciones cuando ellas ocurran.

Se entiende que es esencial la organización de la formación continua prevista en el cronograma para atender una Política de Formación y así garantizar la posibilidad de participación efectiva de los profesores en las formaciones. De este modo sería posible poner en práctica la meta 15 del Plan Municipal de Educación (MUNICÍPIO, 2015), que prevé una formación continua, oferta por el propio municipio, para el desarrollo profesional de los docentes.

No obstante, en lo que respecta a la formación inicial, lo que se nota es que los profesores de este estudio no la consideran como una de las instancias más importantes en lo que respecta a sus formaciones para el trabajo con niños. Según estos docentes, eso puede haber sido recurrente de poca discusión del área pretendida (LI) o de pocas discusiones de las especificidades de la infancia. Sin embargo, si observados sus relatos, se percibirá que hay resquicios de la formación inicial en sus quehaceres docentes, ya sea por la imitación de los profesores, por la discusión de asignaturas pedagógicas o por la práctica de la pasantía.

Excluyendo los buenos profesores que tienes. [...] Ellos hablan de un mundo ideal en la facultad. Es una utopía, porque en realidad cuando empiezas la práctica, ves que en verdad no es bien eso... de ahí empiezas a recordar de tu tiempo [...]. (ENTREVISTA P3)

Se nota, por lo tanto, a partir de las voces de los sujetos de esta investigación que la formación inicial contribuye parcialmente para la construcción de sus identidades docentes y su desarrollo profesional, aunque mencionen el hueco en su formación en lo que respecta al trabajo con la infancia.

Consideraciones finales

A partir de esta investigación, se entiende que la construcción del ser profesor hace parte de diferentes relaciones establecidas a lo largo de la vida y diversas esferas en las cuales se circula. Frente a eso, elecciones y acciones profesionales están planteadas en las experiencias adquiridas antes y durante la formación inicial o aun tras el ingreso en la profesión. Así, el proceso de profesionalización, construcción de la identidad y desarrollo profesional no es estático, está en constante movimiento debido a las experiencias profesionales y personales que siguen existiendo en la vida de los docentes. Bajo esta perspectiva, hacerse docente implica en la junción de un gran mosaico de proceso de socialización, primarias (familia y escuela) y secundarias (trabajo), que contribuyen en la individualidad del ser. Ningún docente es igual al otro, sus influencias e historias de vida son distintas, lo que implica en la singularidad del actuar de este profesional.

Además de eso, en este estudio fue posible deslumbrar que es necesario una reconfiguración el círculo de los profesorado en Letras, bajo por lo menos cuatro aspectos: 1) mayor aproximación de los estudiantes de las realidades escolares, como a ejemplo de las acciones que ocurren en el Programa Institucional de Beca e Iniciación a Docencia (Pibid); 2) una formación direccionada a la infancia, a adolescencia y a juventud; 3) la praxis educativa, una constante relación entre la teoría y práctica del profesional docente; 4) movilidad y flexibilización de los currículos entre los profesorado.

Sin embargo, se entiende, a partir del relato de los profesores, que la formación inicial no es la única responsable por la formación de profesorado. Acorde con el *corpus* de este estudio, se comprende que la docencia fue constituida a partir de los sujetos sociales, de los intercambios de ideas con los más experimentados, con sus pares, con gestores, con sus búsquedas individuales, o aun en la contribución de familiares y amigos.

REFERENCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A Aventura (auto) biográfica: teoria e empiria.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AMBROSETTI, Neusa Banhara.; ALMEIDA, Patrícia Albieri de. A constituição da profissionalidade e professores de educação infantil. In: CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado.; HOBOLD, Márcia Souza.; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de (Org.). **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville: Editora Univille, 2010. p. 187-205.

ARAÚJO, Cristina Carvalho de. **Formação continuada no cotidiano dos(as) professores (as) dos anos iniciais: desafios e possibilidades**. 2011. 142f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 13. ed. RJ: Vozes, 2011.

BARREIRO, Cristhianny Bento. Pesquisas narrativas, biográficas e autobiográficas: investigando conceitos nas pesquisas do V CIPA. In: ABRAHÃO, Maria elena Menna Barreto.; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza.; ARAÚJO, Mairce da Silva (Org). **Pesquisa (Auto) biográfica, fontes e questões**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. p.129-143.

BAUER, Martin.; GASKELL, George. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Título original: *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: a Practical Handbook*.

CUNHA, Renata Cristina da. **Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês**. 2014. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

IMBERNÒN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Título original: *Formarse para el cambio y la incertidumbre*. (Coleção questões da nossa época, v.14).

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3.ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MUNICÍPIO DE JOINVILLE. Constituição (2015). Lei nº 8043, de 02 de setembro de 2015. **Aprova O Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências**. p. 01-22. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-joinville-sc> . Acesso em: 03 jan. 2017.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009, p. 25-46.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. RJ: Vozes, 2012.

ZEICHNER, Kenneth. Uma Análise Crítica Sobre a “Reflexão” Como Conceito Estruturante na Formação Docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, ago. 2008. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2016.

Como referenciar este artigo

MONTEIRO, Andréa Cristina Gomes; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Constituintes e desafios da profissionalização de docentes de língua inglesa para a infância. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 586-600, abr./jun., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i2.11133

Submetido em: 28/02/2018

Revisões requeridas: 10/05/2018

Aprovado em: 20/08/2018