

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO A PARTIR DO ENTRECruzAMENTO DA ANÁLISE DAS MATRIZES CURRICULARES E DAS VOZES DE DOCENTES EGRESSOS DE DUAS UNIVERSIDADES DE MANAUS-AM

Felipe dos Santos Silva¹

RESUMO: E evidente que uma formação docente sólida e que consiga atuar com eficiência e eficácia requerer um processo de construção de saberes e conhecimentos fortalecidos. Essa aquisição inicia-se nos momentos da efetivação das propostas curriculares estabelecidas nos cursos de licenciatura, perpassando pelas experiências nas práxis e na atuação do professor. O texto objetiva uma reflexão pautada na análise de duas matrizes curriculares do curso de licenciatura em Letras Língua Inglesa de duas universidades, entrecruzando os blocos epistemológicos que esses currículos organizam com as falas de professores egressos desse curso, visando identificar de que modo as propostas curriculares se efetivam na práxis docente. Para a elaboração do texto, foram adotados os seguintes procedimentos: a) reflexões em leituras teóricas para embasamento; b) análise das duas matrizes curriculares; c) entrevistas com os participantes da investigação; d) análise e elaboração de inferências sobre a temática discutida, o que possibilitou a constituição da postura crítica e reflexiva através da pesquisa descritiva, transversal, qualitativa. Os resultados da pesquisa produziram a elaboração de inferências sobre os desafios/possibilidades que influenciam nos processos formativos e nas práticas dos (as) professores (as) de Língua Inglesa. Desta feita, conclui-se ser relevante esta reflexão em torno da formação de professores (as) e da docência no viés dos conhecimentos produzidos no curso de licenciatura, os quais somente podem ser validados a partir da efetivação/ação de competências e habilidades na prática docente, no entanto, conscientizando-nos que se trata de um caminho desafiador.

Palavras-chave: Formação de Professores, Curso de licenciatura em Língua Inglesa, Currículo, Prática Docente.

¹ Universidade Autônoma de Assunção- Paraguai –Py
fsantos.silva@hotmail.com

INTRODUÇÃO

É apoiado em Gatti (2016) que podemos compreender que formação inicial de professores no Brasil não conseguiu se distanciar de problemas antigos presentes nos processos formativos nas licenciaturas e nos cursos destinados a formar o professor para atuação no Ensino Básico. Apesar dos avanços no que diz respeito às normativas e no aumento nos últimos anos da produção científica sobre o tema, permanecem nos currículos das licenciaturas questões que colocam em destaque a natureza das propostas formativas, bem como, ainda, dos conhecimentos fundamentais à formação do professor.

O artigo apresenta um recorte de uma investigação de Mestrado em Educação³ que no viés deste estudo objetivou analisar duas matrizes curriculares do curso de licenciatura em Letras Língua Inglesa de duas universidades, entrecruzando os blocos epistemológicos que esses currículos concebem com as falas de professores egressos desse curso, visando identificar de que modo as propostas curriculares se efetivam na práxis docente.

A metodologia se configurou no viés da pesquisa de cunho qualitativo que permitiu a produção de inferências referentes às propostas curriculares analisadas e às narrativas dos docentes pesquisados, o que possibilitou a reflexão acerca do assunto de forma reflexiva.

O texto encontra-se organizado com este momento introdutório, seguido de dois tópicos. O primeiro apresenta os blocos epistemológicos oriundos das duas matrizes curriculares analisadas e que compõem o processo de formação no curso de licenciatura em Letras Língua Inglesa. Referente ao segundo, o mesmo faz um entrelaçamento entre os conhecimentos adquiridos na licenciatura Língua Inglesa e a efetivação da prática dos professores em sala de aula, com o intuito de identificar se as propostas das duas matrizes se operacionalizam no fazer pedagógico desses docentes.

É importante lembrar que não podemos limitar a formação inicial de professores unicamente aos aspectos interligados ao âmbito do saber ensinar ou do domínio dos conhecimentos específicos do componente curricular a lecionar. Nessa direção, os currículos de formação docente ganham uma posição de destaque, considerando que é partir deles que se implementam os processos formativos na graduação e, posteriormente, a efetivação desses conhecimentos na práxis docente.

Felipe dos Santos Silva. (2019). *Professor de inglês: sua formação e as implicações na prática docente*. Asunción, Paraguay: Universidad Autónoma de Asunción.

Constructo metodológico: procedimentos adotados para elaboração do artigo

Visando à apresentação de como se constituiu os procedimentos adotados neste artigo, enunciamos o passo a passo dessa ocorrência de maneira sequencial quanto à configuração e organização metodológica:

Primeiramente, é importante o destaque que este estudo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado que abordou sobre a formação inicial de professores adquirida no curso de licenciatura Letras Língua Inglesa e que problematizou sobre o processo formativo e suas implicações na prática docente, objetivando analisar a formação recebida pelos professores de Língua Inglesa e suas consequências na práxis docente desenvolvida numa escola da rede estadual de ensino de Manaus-AM. A pesquisa *stricto sensu* analisou as narrativas que se deram através de entrevistas aplicadas, observações e a prática de três professores participantes da investigação e que se formaram em duas universidades de Manaus-AM. Além dessas análises, foi ainda feito um estudo analítico das duas matrizes curriculares das universidades acima citadas e dos depoimentos de quarenta e cinco discentes que foram alunos desses professores - que se efetivou a partir do uso de um questionário.

Para elaboração desse artigo, fizemos um recorte epistemológico no estudo supramencionado que se configurou na análise dos seis blocos de conhecimentos organizados pelo pesquisador que foram concebidos a partir da averiguação das duas matrizes curriculares em voga e, posteriormente, selecionamos no contexto das narrativas dos três docentes, seis categorias de análise com intuito de entrecruzar os blocos curriculares organizados e as falas dos docentes, constituindo a postura crítica-reflexiva e a elaboração de inferências analíticas a partir do enlace blocos curriculares x narrativas dos professores. O objetivo foi desenvolver uma reflexão pautada na análise das matrizes curriculares do curso de licenciatura em Letras Língua Inglesa das duas universidades, entrecruzando os blocos epistemológicos que esses currículos organizam com as falas de professores egressos desse curso, visando identificar de que modo as propostas curriculares se efetivam na práxis docente.

Outrossim, enfatizamos que o estudo é de tipo descritivo e com enfoque qualitativo, sendo que essa abordagem apresenta características importantes, pois segundo Lüdke & André (1988), o pesquisador entra em contato direto com o ambiente e a situação

que está sendo investigada; estuda o problema e verifica como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas entre os sujeitos envolvidos. Há uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira de como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.

Adotamos no estudo a análise documental (matrizes curriculares) que, segundo Lüdke & André (1988), o uso de documentos na pesquisa apresenta uma série de vantagens, porque constituem uma fonte rica que persiste ao longo do tempo e podem ser consultadas várias vezes, sanando as dúvidas remanescentes do pesquisador, quando elas existirem. Também utilizamos a entrevista que, conforme destaca Ludke e André (1986), é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados na pesquisa qualitativa, sendo utilizada em quase todos os tipos de investigações científicas na área de ciências sociais, devendo atentar-se para a interação que permeia a entrevista que acontece entre o entrevistado e o entrevistador. Desta forma, as entrevistas foram direcionadas aos professores da disciplina de Letras com Habilitação em Língua Inglesa, compostas por questões abertas e entregues aos professores de uma instituição pertencente à rede estadual de ensino da cidade de Manaus-AM.

As matrizes curriculares das duas universidades pesquisadas: conhecendo os blocos epistemológicos que compõem o processo de formação dos Professores egressos de Língua Inglesa (LI)

Este tópico objetiva apresentar a proposta de formação do curso de licenciatura em Língua Inglesa a partir de uma análise de pesquisa documental de duas matrizes curriculares de duas universidades⁴ de Manaus-AM. Esse recorte se deu pelo fato dos participantes docentes da investigação serem egressos dessas duas instituições de ensino superior. Nessa ótica, o estudo focalizou a averiguação dos semestres letivos e carga horária propostos nas matrizes curriculares, do mesmo modo, os aspectos inerentes à formação didático-pedagógica, os componentes curriculares e conteúdos descritos.

Com intuito de identificar as matrizes curriculares analisadas, bem como atender os preceitos éticos da pesquisa científica, iremos adotar as seguintes abreviaturas para essa

⁴ É importante destacar que as duas universidades que foram analisadas suas matrizes curriculares, uma é pública do âmbito estadual (MC2) e outra privada (MC1).

identificação: MC1 e MC2. Faz-se importante observar que a análise procedida considerou e focou nos anos de formação de três docentes de Língua Inglesa que na época eram estudantes do curso de licenciatura, um em uma universidade pública e os outros dois numa privada.

Os documentos curriculares MC1 e MC2 apresentam-se organizados periodicamente (por semestre) em matrizes curriculares. Contudo, para efeito de compreensão dos contextos temáticos, agrupamos as disciplinas dos dois cursos em seis pequenos blocos⁵ de conhecimento e análise: a) bloco de línguas; b) bloco de literaturas; c) bloco de formação didático-pedagógica; d) bloco de prática e estágio; e) bloco de formação geral; f) bloco da Prática como componente curricular.

Posto isso, reafirmamos a necessidade de investigar as duas matrizes curriculares do curso de licenciatura em Língua Inglesa, pois o instituído nos currículos possui um papel decisivo no profissional formado. A realidade encontrada favorece a abertura de reflexões acerca da formação proposta no curso analisado.

Figura: Blocos de análise



⁵ Os blocos organizados deram-se a partir das identificações temáticas que reuniram disciplinas que foram trabalhadas no percurso do processo de formação. Para isso, procuramos conhecer os objetivos de cada proposta ementária e, a partir dessa apropriação, tornou-se possível a organização apresentada.

Bloco de Línguas

Este bloco compreende as disciplinas referentes à Língua Portuguesa, à Língua Inglesa (as duas presentes nos quatro anos das estruturas curriculares das duas universidades), à Língua Latina (que se apresenta nos dois primeiros anos da MC1 e MC2) e à Linguística (presente nos três primeiros anos das duas instituições superiores de ensino).

Ao realizarmos uma análise comparativa das propostas presentes nas duas matrizes curriculares das duas universidades, destacam-se algumas semelhanças e diferenças no curso de Letras-Licenciatura em Língua Inglesa. No entanto, todas apresentam as literaturas de países de Língua Inglesa e da Língua Materna, o Português. Ademais, o curso de licenciatura nas duas universidades oferece em suas propostas curriculares disciplinas voltadas ao ensino, das quais destacamos o Estudo da Didática, Psicologia da Educação e Organização da Educação Brasileira.

Entretanto, observamos que tais disciplinas da área da Educação ou Psicologia não possuem o enfoque específico e necessário para a formação do professor de Linguagens, especialmente de uma Língua Estrangeira⁶. É importante salientar que, ao analisarmos as duas estruturas curriculares, identificamos serem poucas as disciplinas na área específica do curso, sendo elas: Língua Inglesa I, II, III e IV, Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira Moderna (no entanto, presente somente na MC2) e o Estágio Supervisionado em Língua Inglesa.

Ao analisarmos a MC1, fica claro que o conjunto de conhecimentos específicos da Língua Inglesa não abrange 50% da carga horária total do curso, variando entre 28% a 32%, ou seja, as demais disciplinas compõem mais de 60% da carga horária do curso, sendo que grande parte dessas disciplinas são voltadas à Língua Portuguesa e suas literaturas.

Historicamente, Paiva (2003) questiona a distribuição e a definição da carga horária para as disciplinas de formação específicas do futuro professor de Língua Inglesa. Ele observa que a Língua Inglesa e suas respectivas literaturas nunca foi uma preocupação da legislação educacional vigente; diante dessa condição, o que tem visto normalmente é um

⁶ Isso porque observamos que as propostas ementárias dessas disciplinas organizam-se com ênfase a possibilitar a produção de conhecimentos basilares com enfoque no campo genérico das áreas de atuação de cada uma delas.

acúmulo de disciplinas de Língua Portuguesa. Sob tal perspectiva, evidencia-se o conceito de uma formação generalista, pouco especializada e com o foco formativo mais baseado nos aspectos político-educacionais em detrimento do aspecto das competências linguísticas tão indispensáveis para uma boa formação de professores de Língua Inglesa.

A partir da abordagem do autor acima citado, é possível inferir que os currículos elaborados visam formar um profissional com ênfase basilar na língua e na linguística da língua materna, ou seja, um professor capaz de compreender o papel da Língua Portuguesa em sentido amplo, uma vez que disciplinas como linguística e sociolinguística possuem carga horária privilegiada em relação aos outros componentes curriculares. Porém, essa mesma preocupação não pode ser identificada com referência à Língua Inglesa, haja vista que nas duas matrizes curriculares analisadas, o quantitativo de disciplinas e conteúdos é menor que os trabalhados na Língua Portuguesa.

Contudo, destacamos que na MC2 (implementada em 2016 e atualmente em vigor) são apresentadas cargas horárias para os estudos específicos de Língua Inglesa, superior à MC1. Portanto, a MC2 destaca-se pela preocupação em oferecer um estudo mais aprofundado em LI aos seus acadêmicos, concentrando 53% da sua carga horária em disciplinas de conhecimentos específicos referentes à língua estrangeira.

Diante do quadro apresentado nas MC1 e MC2 é possível identificar que o número de horas destinado para o aprendizado da língua estrangeira sofreu pequenas alterações entre as duas universidades. No entanto, em uma conversa informal com os coordenadores do curso das duas universidades ficou notória a preocupação dessas instituições em proceder às adequações necessárias do curso às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura) através da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 no sentido de ampliar a carga horária e, conseqüentemente, dá a devida importância às disciplinas específicas do curso.

Bloco de Literaturas

O bloco das literaturas das duas universidades aglutina as disciplinas de Teoria da Literatura, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Literatura Inglesa e Literatura Norte-Americana.

Ao analisarmos esse bloco, é possível identificar que a Língua Inglesa possui duas disciplinas específicas em sua área de atuação: Literatura Inglesa e Literatura Norte-Americana. A proposta de ensino dessas duas disciplinas visa desenvolver estudos literários referentes aos aspectos sociais, culturais, históricos, artísticos e emocionais dos britânicos e norte-americanos, fazendo análise dos processos históricos que situam o homem e sua existência, valores, evoluções, alterações de comportamento, etc.

Chama atenção o fato que a MC1 e MC2 apresentam uma quantidade significativamente maior de estudos literários voltados para a língua materna em detrimento da língua específica. Esse fato permite inferir que o aluno tende a sair das duas universidades investigadas sem produzirem conhecimentos basilares e necessários a respeito dos conteúdos literários da língua alvo, considerando que esses estudos poderiam auxiliar e estimular os discentes no que se refere à motivação de aprender uma segunda língua e todos os processos socioculturais que a envolvem.

Bloco de formação didático-pedagógico

Verifica-se que os conteúdos de cunho didático-pedagógico são trabalhados a partir da segunda metade do curso nas duas universidades, por meio de cinco disciplinas que estão propostas nas duas estruturas curriculares: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, Didática Geral e Legislação do Ensino Básico.

A Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (MELI), presente somente na MC2 propõe-se trabalhar com a discussão de questões relativas ao ensino da LI como segunda língua e Língua Estrangeira. A disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa refere-se principalmente à Literatura em Língua Portuguesa, no entanto, observamos que esse conteúdo faz parte dos currículos da educação básica; já a disciplina de MELI não faz referência ao ensino de literatura. Por outro lado, faz-se importante notificar que as Metodologias do Ensino das Línguas supracitadas abordam visões teóricas e práticas do ensino da leitura e escrita, da avaliação e do uso e seleção de materiais didáticos.

Quanto à Didática Geral, esse componente curricular aborda questões voltadas ao planejamento e ao método de ensino e avaliação; porém em nenhum momento há relação com a didática do ensino de Língua Inglesa, considerando que tal articulação ser necessária

aos processos formativos dessa licenciatura. Concernente à Legislação do Ensino Básico, esta indica a abordagem dos aspectos estruturais e legais da educação básica, além de discorrer sobre as questões consideradas problemáticas na educação básica brasileira.

Bloco de Estágio Supervisionado

Este bloco compreende duas disciplinas propostas de estágio supervisionado nas duas matrizes curriculares analisadas: Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Médio.

Nas ementas analisadas constam que os Estágios Supervisionados devem acontecer a partir da segunda metade do curso com carga horária mínima de 400h, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira (DCN-LE). Pode-se ainda observar que as estruturas curriculares propõem que os estágios sejam desenvolvidos em 4 semestres. A organização para a efetivação dessas disciplinas se dá do seguinte modo: os estágios se constituem em momentos de observação, co-regência e regência visando uma atuação mais próxima da realidade escolar, por meio da recolha de dados e da participação em atividades pedagógicas da escola.

Ao fazermos uma análise minuciosa nas duas estruturas curriculares, é possível identificar que antes da metade do curso não existe uma preocupação em inserir o aluno em seu futuro campo de atuação para conhecer com propriedade como ocorrem as práticas da licenciatura em Língua Inglesa em sala de aula, o que contribui para uma consequência tendenciosa de separar a dimensão prática da dimensão teórica.

Bloco de Formação Geral

Este bloco reúne as disciplinas referentes à formação geral⁷: Metodologia da Pesquisa, Psicologia da Educação e Orientação Monográfica. A disciplina de Psicologia da Educação volta-se ao ensino, por meio do estudo do desenvolvimento do ser humano, suas emoções, psicologia, afetividade, valores, educação e cultura. A disciplina de Orientação Monográfica refere-se quase que exclusivamente à linguística e à literatura e não menciona explicitamente a produção de trabalhos monográficos com propostas voltadas para o

⁷ Compreendemos aqui como formação geral às disciplinas que, de modo genérico, se fazem presentes em todos os cursos de licenciatura.

ensino. Também foi possível verificar a presença da disciplina de informática aplicada a Educação reforçando o caráter generalista da formação, haja vista que existe uma especificidade do uso das tecnologias para o Ensino de Línguas através de diversas ferramentas que poderiam ser trabalhadas na Graduação com o intuito de melhorar o desempenho dos egressos.

Bloco da Prática como componente curricular

Em referência à prática como componente curricular, as indicações estabelecidas na Resolução CNE/CEB, nº 02, de 01 de julho de 2015, em seu Art. 12, indicam que:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

A dimensão prática indicada na resolução supramencionada deve acontecer desde o primeiro ano no curso. No entanto, não foi possível identificar nas duas matrizes curriculares analisadas disciplinas que assegurassem as orientações definidas nessa resolução, principalmente componentes curriculares voltados à formação específica do professor de inglês, como também nas disciplinas que regem caráter de formação pedagógica, como é o caso do componente Prática de Ensino de Língua Inglesa. Nesse sentido, as matrizes curriculares do curso indicam a presença da prática como componente curricular de maneira reservada quase que exclusivamente somente a partir do segundo ano, através do estágio supervisionado.

Vale ressaltar que o desenvolvimento profissional do docente é um processo que envolve a compreensão das situações concretas que se produzem nos contextos escolares onde eles atuarão. É na prática que o estudante da licenciatura tem a oportunidade de articular teoria e a prática, possibilitando-o estabelecer diálogos efetivos entre estas, construindo, assim, seus saberes docentes e sua formação profissional. Para Pimenta e Lima (2012, p. 55):

Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola [...].

A prática, portanto, é considerada o momento em que as teorias estudadas pelos acadêmicos tornam-se significativas e são concretizadas através das ações implementadas. As licenciaturas, responsáveis pela formação docente no âmbito universitário, tratam a prática, muitas vezes, como um momento de reprodução de modelos e técnicas, não privilegiando conhecimentos e habilidades que possam ser úteis para que os profissionais docentes enfrentem os novos desafios que se apresentam cada vez mais complexos no contexto educacional.

Entrelaçando a formação desenvolvida na licenciatura e a perspectiva pedagógica de Professores de Língua Inglesa: um olhar crítico-reflexivo nas vozes dos sujeitos.

Com o intuito de entrelaçar as propostas pedagógicas das duas estruturas curriculares que foram apresentadas e organizadas em blocos de conhecimento, bem como averiguar suas implicações no processo de formação dos professores de Língua Inglesa⁸, este tópico tem como objetivo apresentar as narrativas e análise das falas dos professores⁹ que participaram da investigação, procurando considerar as seguintes categorias: a) as teorias de ensino-aprendizagem da graduação e suas influências na prática docente; b) competências necessárias para ser um bom professor; c) as concepções referentes à “Ser Professor” adquiridas na graduação e as compreensões atuais; d) estratégias adotadas para

⁸ Vale enfatizar que aqui nos referimos aos três Professores que participaram da pesquisa, ao mesmo tempo eles são egressos dos cursos de Licenciatura em Língua Inglesa das duas universidades que foram analisadas as duas matrizes curriculares e atuam numa escola pública com turmas do ensino médio em Manaus-AM.

⁹ As narrativas foram recolhidas através de entrevistas que ocorreram no formato de abordagem e diálogo com os participantes e sua aplicação procurou respeitar os preceitos éticos da pesquisa designados na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que obedecem a normas e procedimentos éticos de investigações que envolvem serem humanos. Seguindo esses critérios, as entrevistas ocorreram do seguinte modo: a) primeiramente foi feito um agendamento com todos os participantes, com datas que buscavam atender a disponibilidade individual de cada um; b) cada entrevista aconteceu de modo tranquilo, onde cada participante respondeu às perguntas do roteiro com motivação, envolvimento e interesse pela pesquisa.

o aprimoramento da prática docente; e) objetivo do ensino da Língua Inglesa junto aos estudantes; f) meios que garantem contribuir na formação dos estudantes.

.As teorias de ensino-aprendizagem da graduação e suas influências na prática docente

Objetivando analisar de que modo as teorias de ensino-aprendizagem da licenciatura em Língua Inglesa das duas universidades se implementam na prática docente, foi feita a seguinte pergunta aos participantes da pesquisa: *Como as teorias de ensino-aprendizagem apresentadas durante sua formação impactam sua prática docente?* – Eles responderam:

O que eu aprendi lá na faculdade eu trago para colocar na prática com os alunos, eu encontro essa barreira né? Porque os alunos parecem que não tem vontade de aprender o inglês. Eu tento tirar as coisas que eu aprendi na faculdade para ver se funcionam (P1).

Olha! Eu confesso a você que muito pouco. O que eu aprendi lá eu tive que reaprender dentro da sala de aula. Eu confesso que ficou muito a desejar, a grade curricular mudou muitas vezes, nós éramos alunos de Língua Inglesa e todas as aulas eram ministradas em português. No final que contrataram alguns professores que ensinaram algumas coisas em inglês, mas no geral o curso ficou muito a desejar (P2).

A teoria é importante né? Porque existe uma aprendizagem você falando só na parte prática porque é baseado no livro. A gente tem uma proposta, um seguimento, eu não posso fazer uma coisa só da minha cabeça, eu faço direcionado à algum documento padrão (P3).

Através das respostas enunciadas é possível compreender que o constructo teórico que o P1 e P2 desenvolveram na graduação não possui qualquer relação ou impacto em sua prática docente. Enquanto o P1 diz testar se as teorias estudadas na universidade funcionam na prática, o P2 entende que a teoria se relaciona com o livro didático que utiliza. Nesse viés, possível inferir que esses dois professores não estabelecem uma relação em suas práticas pedagógicas com as teorias de ensino aprendido obtidas na licenciatura, ou seja, os conhecimentos adquiridos na graduação não são mobilizados nos processos de planejamento e na atuação docente. Já na resposta de P3, fica claro que sua formação na licenciatura não deu conta de oferecer o embasamento teórico que sua prática exige; portanto, esse professor teve que aprender fazendo, através de sua própria experiência.

A condição apresentada pelos participantes da pesquisa evidencia uma tradição docente que vem se constituindo ao longo dos tempos e trazendo consequências didático-metodológicas na ação pedagógica. Essa condição que dissocia o fazer pedagógico dos processos formativos na licenciatura em Língua Inglesa - possibilitam o professor produzir sua história profissional, suas visões, valores e crenças sobre como ensinar e aprender uma língua estrangeira - a partir de suas próprias experiências, o que é relevante, no entanto não suficiente, pois a prática docente necessita estar alinhada com as teorizações apreendidas e aprendidas no curso de licenciatura. À luz dessa lógica, não se pode cogitar uma prática profissional desconectada de um processo reflexivo-crítico e formativo, até porque nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Inglesa (MEC, 1999), sugere-se ao professor de LE que esteja constantemente envolvido em práticas de investigação a fim de teorizar sobre seu fazer pedagógico.

Competências necessárias para ser um bom professor

Uma outra questão foi abordada junto aos participantes da pesquisa e permitiu estabelecer diálogo com as competências necessárias para ser um bom professor e as matrizes curriculares analisadas: *Quais competências são necessárias para ser um bom professor de Língua Inglesa?* – As respostas foram as seguintes:

Tem que saber as quatro habilidades né? Writing, Reading, conversation... tem que ter essas habilidades. Tem que ter essas 4 habilidades pra ser um bom professor (P1).

A estrutura da língua Inglesa, isso é muito importante né? Ser inovador em todas as didáticas que existem por aí a gente procura sempre fazer uma coisa diferenciada. Procurar aliar tudo o que se aprende em sala de aula com o mundo lá fora, fazer essa ponte entre a sala de aula e o mundo (P2).

Na minha opinião é o domínio da língua. E fazer o que você gosta, você tem que gostar do que você faz e ter prazer, ter aptidão (P3).

Como se pode observar nas respostas dos professores, a competência mais citada é a linguístico-comunicativa. O P2 também menciona ser relevante e importante a aquisição da competência didática, ao afirmar que o professor deve ser capaz de aliar todos os conteúdos ensinados na escola com o mundo real; com essa fala, fica relevado que este docente possui entendimento que o processo de ensino-aprendizagem deve acontecer a partir das experiências da vida, da leitura de mundo:

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE...

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (a palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). [...] se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo (Freire, 1981, s/p.).

Diante da reflexão freireana, é absolutamente desnecessário dizer que o domínio do conteúdo na área de atuação docente, no caso entender e conseguir expressar-se oralmente e/ou por escrito na Língua Inglesa, é requisito fundamental que todo profissional deveria ter, haja vista que isso por si só não o faz ser um bom professor.

Para além disso, os professores de Língua Estrangeira precisam mais do que desenvolver a competência linguística para orientar seus estudantes a produzirem resultados significativos na comunicação. Eles também precisam adquirir a competência pedagógica para desenvolver a linguagem necessária que proporcionará melhor resultado em sala de aula. Essa competência está muito mais relacionada às habilidades da pessoa como professor do que às suas habilidades linguísticas.

Portanto, há a necessidade do professor obter um bom entendimento dos processos gerais de ensino-aprendizagem no curso de licenciatura, em especial nas disciplinas dos estágios supervisionados, bem como o conhecimento da aplicabilidade desse entendimento em benefício de seus estudantes. Entretanto, como já foi dito anteriormente, as disciplinas que compõem as duas matrizes curriculares analisadas não dão conta da aquisição dessas competências.

Enfatizamos que o profissional de ensino que consiga desenvolver competências e habilidades em seu fazer pedagógico com sucesso, em especial na educação pública, deverá ser acima de tudo um educador. Mas, para isso, faz-se importante uma formação sólida com aprofundamento teórico-metodológico em sua área de especialização. Nessa perspectiva, Perrenoud (2001, p. 139-140), observa que os conhecimentos/saberes adquiridos na formação e na prática deverão propiciar potencial na atuação profissional de modo a efetivar as seguintes ações:

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE...

identificar os obstáculos a serem superados ou os problemas a serem resolvidos para realizar um projeto ou satisfazer uma necessidade;

considerar diversas estratégias realistas (do ponto de vista do tempo, dos recursos e das informações disponíveis);

optar pela estratégia menos ruim, pesando suas oportunidades e seus riscos;

planejar e implementar a estratégia adotada, mobilizando outros atores, em caso de necessidade, e procedendo por etapas;

coordenar essa implementação conforme os acontecimentos, ajustando ou modulando a estratégia prevista;

se necessário, reavaliar a situação e mudar radicalmente de estratégia;

respeitar, durante o processo, alguns princípios legais ou éticos cuja aplicação nunca é simples (equidade, respeito pelas liberdades, pela esfera íntima, etc.);

controlar as emoções, os humores, os valores, as simpatias ou as inimizades, sempre que elas interferirem na eficácia ou na ética;

cooperar com outros profissionais sempre que for necessário, ou simplesmente mais eficaz ou equitativo;

durante ou após a ação, extrair alguns ensinamentos para serem usados na próxima vez, documentar as operações e as decisões para conservar as características que podem ser utilizadas para sua justificação, partilha ou reutilização (Perrenoud, 2001, p. 139-140).

Vale ressaltar que o desenvolvimento dessas ações e competências requer a seguinte consideração: a efetivação dessas práticas somente será possível a partir de processos sólidos e pertinentes junto aos processos formativos na graduação e na formação continuada de professores.

As concepções referentes à “Ser Professor” adquiridas na graduação e as compreensões atuais

A fim de relacionar os conhecimentos previstos nas MC1 e MC2 com as concepções referentes ao sentido de “ser professor”, foi feita a seguinte indagação: *Suas concepções de ser professor mudaram desde sua formação superior? Se sim, como?* – Os professores assim se posicionaram:

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE...

Permanece porque foi uma disciplina que eu escolhi né? Apesar de eu demorar muito para entrar numa faculdade, eu não queria nenhuma outra disciplina não. A minha língua que eu queria usar era inglês e eu gostei porque foi essa formação para lá as não chegou no ponto que eu quero né? O inglês fluente, mas agora que eu vim pra Manaus eu vou me adaptar né?(P1).

[...] todo dia nos temos um desafio na sala de aula e eu percebo né que eu mudei, a minha maneira de dar aula desde o primeiro dia que eu me vi na sala de aula pra hoje eu procuro fazer sempre diferente mesmo que no mesmo dia o mesmo conteúdo entre uma sala e outra, nenhuma aula é igual, a gente sempre amplia as explicações e claro que na próxima aula a gente acaba sempre revisando e melhorando tudo aquilo que foi ensinado antes (P2).

Mudaram porquê de acordo com o público né? Antes era de uma forma agora mudou de outra, então eu não sou contra o celular, mas o celular tem atrapalhado muito porque a gente está pedindo pro aluno guardar o celular pra escutar a agente e presta mais atenção e eles estão conversando e tão entrando nas redes sociais como se a gente não estivesse nem na sala. Agora de mim eu faço o possível para acompanhar o que é solicitado (P3).

Evidente que as concepções sobre o que é “ser professor”, bem como as oriundas do processo ensino-aprendizagem remetem aos significados pessoais e gerais em torno do processo educacional, ou seja: interpretações do ensino e do ensinar, da competência e desempenho dos professores, da sua eficácia, da satisfação nas atividades docentes, do melhor método, da aprendizagem, das funções do professor e dos estudantes e das dificuldades identificadas nas atividades docentes. Para que isso seja estabelecido,

É pertinente a observação de que a [...] prática educativa deve ser articulada à teoria. Porém, não se pode criar uma ilusão com o pensamento de que tal processo formativo poderia se tornar o espaço de salvação para os problemas educacionais. Mas, por outro lado, é inegável que a formação continuada de professores (as) caminha para as melhorias na prática educativa, e conseqüentemente, qualifica melhor a profissão docente (Valleneto, et. al., 2018, p. 65-66).

Porém, ao analisarmos as respostas dos participantes, fica claro que, apesar de uma pergunta direta e clara, eles tiveram dificuldades de compreender seu objetivo e por isso divagaram em torno de assuntos que pouco tinha a ver com o termo concepção. Portanto, consideramos que a questão posta aos docentes não obteve respostas em torno de seu foco.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE...

O P1 falou somente sobre como aconteceu sua formação superior e o motivo pelo qual escolheu a Língua Inglesa para ensinar. Visto que é um professor com pouco tempo de graduação, fica claro que suas concepções ainda são as mesmas que tivera enquanto estudante, ou seja, ainda não vivenciou experiências e práticas que o permite fazê-lo refletir e impactar em suas concepções e compreensões atuais sobre o que é “ser professor”.

Já o P2 não deixa claro como sua concepção foi alterada desde a formação na licenciatura. Restringe-se a explicar que não é o mesmo professor de anos atrás e que visa sempre melhorar sua prática docente. Fica claro em sua resposta que a escolha pelo curso de Língua Inglesa não foi algo bem planejado (como ele mesmo mencionou!) e que foi um “ tiro no escuro”. Apesar de não deixar explícito em suas palavras, acreditamos que, após sua formação profissional, este professor compreende e formou uma concepção do que é “ser professor”, no entanto, essa mesma concepção não parece ter sofrido alterações com o passar do tempo, visto que nenhum momento o docente mencionou aspectos relevantes sobre como seu pensamento e sua profissionalização alterou no período de experiência profissional.

Para o P3, o que mudou foi o ambiente encontrado em sala de aula e seus atores. A professora deixa claro que o principal fator que sofreu alteração na educação foi a tecnologia que alterou a forma como os alunos se comportam e a impedem de dar boas aulas e explorar sua capacidade como profissional. É notório que a professora tem uma concepção um tanto arcaica do que é “ser professor”, haja vista que as tecnologias e recursos midiáticos se fazem cada vez mais emergente serem utilizados nas práticas pedagógicas. Dessa feita, fica evidente que suas concepções de ensino mudaram muito pouco ou quase nada durante o decorrer dos anos e isso gera uma frustração grande com relação ao ensino de línguas a seu ver.

Estratégias adotadas para o aprimoramento da prática docente

Visando estabelecer enlace entre os conhecimentos propostos nas MC1 e MC2 e as estratégias adotadas pelos participantes da investigação concernentes ao aprimoramento da prática docente, foi questionado o seguinte: *Quais as estratégias são utilizadas por você para garantir o aprimoramento da sua prática docente?* – As respostas ficaram assim enunciadas:

Eu uso vídeo né? Eu uso os meios né que eu tenho em mãos né? Os livros dos alunos e vídeos... e aí eu vou melhorando nessa parte docente (P1).

Eu estou sempre lendo, me instruindo, procurando novos conhecimentos, novas didáticas, eu estou sempre buscando coisas novas e as vezes o novo de ontem não é mais o novo de hoje, e eu uso sempre a internet que me mostra muitas coisas. Eu procuro sempre inovar, faço sempre essa ponte entre as coisas novas e busco alguma coisa lá atrás e a gente vai melhorando a cada dia (P2).

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE...

Ouvir fita ,vídeos conversar com os alunos, enfatizar bastante a parte oral e fazer com que eles tenham gosto e também dizer da necessidade do porque eles devem aprendem inglês e fazer também sempre os cursos de reciclagem que tem, os que eu posso fazer eu faço mas é difícil porque tem um horário muito inconveniente pra gente sair do colégio e ir pra lá e quando chegar lá tem uma parte que serve e outras não tem nada a ver e para não perder tempo, eu prefiro ficar dando assistência pros meus aluno (P3).

Possível identificar nas vozes dos participantes diferentes conceitos pessoais no que diz respeito ao aprimoramento da prática pedagógica, porém todos reconhecem e sabem da incontestável necessidade da atualização profissional e da melhoria constante da prática docente. Apesar de compreender essa importância, em linhas gerais, os participantes não parecem investir em métodos embasados e concretos de aprimoramento profissional que reflitam em melhoria da prática pedagógica em sala de aula.

Podemos identificar que o P1 não adota técnicas para melhorar sua prática docente. Isso fica evidente quando afirma que utiliza os livros didáticos dos alunos como estratégia de aprimoramento. Também diz que assiste filmes, mas não especifica quais as categorias/classificação ou tipos de conteúdos esses materiais auxiliam sua prática pedagógica, portanto, é notório que o professor não busca esse aperfeiçoamento e, deste modo, há uma enorme tendência de estagnação profissional que reflete em sua prática. Já o P2 apresenta a internet como forma de aprimorar sua prática profissional, mas não especifica como articula esse processo. É possível observar que o professor sempre busca novos procedimentos didáticos para dar conta de sua prática diária em sala de aula. Chama atenção que o professor usa bastante a expressão inovar e atualizar seus conhecimentos, se mostrando, portanto, mais preocupado em aprimorar sua prática docente apesar de não mencionar nenhum tipo de aquisição formal com relação ao seu desenvolvimento profissional.

O P3 se refere às técnicas de aprimoramento como sendo cursos de reciclagem que são mal vistos pela professora. Percebe-se que a P3 não dá importância à atualização profissional quando considera que é melhor faltar aos encontros presenciais de formação continuada, pois ela considera perda de tempo. É notório, portanto, a estagnação existente em sua prática, uma vez que a mesma não é problematizada, o que resulta em fragilidade dos processos de formação profissional, resumindo-se a um ato mecânico pautado em saberes práticos e corriqueiros.

Diante das respostas enunciadas, é pertinente afirmar que os conhecimentos oriundos do currículo da licenciatura em Língua Inglesa, como os das disciplinas de

Didática e das Metodologias não se efetivam no fazer pedagógico dos participantes da pesquisa, uma vez que, em nenhum momento, os professores fazem menção à formação adquirida na graduação como subsídio imprescindível ao desenvolvimento da prática pedagógica e aos processos de aquisição de conhecimento docente.

Considerando o novo cenário já bem claro e estabelecido nas escolas que refletem em propostas pedagógicas que culminem em aprendizagens significativas, o professor deve buscar constante atualização em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, principalmente em sua área do conhecimento, como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira (DCN-LE) que regem o sistema educacional nacional. Com isso, o docente deverá em seu planejamento didático-pedagógico-metodológico atualizá-lo constantemente à luz das novas tendências que são vistas como referências educacionais. Corroborando com esse fio condutor de pensamento, Valle Neto (et. al., 2018, p. 63) cita o posicionamento de Tardif (2013) ao considerar ser imprescindível que:

[...] a gama de saberes para ser desenvolvida no trabalho do(a) professor(a) dependerá dos critérios adotados na seleção dos conteúdos, dos objetivos propostos, da metodologia e postura didática, haja vista que a aplicabilidade desses conhecimentos será articulada de acordo com o que o(a) profissional docente considerar importante e prioritário para ser trabalhado em sala de aula, visando atender às necessidades educacionais que os(as) estudantes apresentam e levando em consideração a formação crítica, participativa, política, emancipatória, cidadã e humana dos discentes.

Portanto, faz-se necessário esclarecer que a formação não se estabelece por meio de acumulação de cursos ou técnicas, mas sim com um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional, conforme aponta Nóvoa (1992). Ainda sobre esse aspecto do processo de ensino, que necessita sempre de constante atualização do professor, é imprescindível uma formação que desperte e instigue aos profissionais do ensino a busca por novos saberes, conhecimentos, metodologias e estratégias de ensino para que haja sempre confronto e reflexão com o objetivo de melhorar a práxis e, conseqüentemente a qualidade do ensino.

Objetivo do ensino da Língua Inglesa junto aos estudantes

Com o intuito de conhecer o posicionamento dos participantes da investigação referente ao objetivo do ensino da Língua Inglesa junto aos estudantes, foi perguntado a eles: Nesse contexto de ensino regular, qual o objetivo de ensinar Língua Inglesa? – As respostas foram as seguintes:

O objetivo é que eles aprendam, né? A gente tem o objetivo de fazer o aluno se interessar mais pelo inglês. A gente observa que os alunos quase não se interessam, né? O objetivo é fazer com que eles aprendam para mais adiante eles entrarem no mercado de trabalho né? Porque o mercado de trabalho cobra muito né? (P1).

A gente parte do princípio de que isso vai ajudar muito eles no sentido da formação, tanto pessoal quanto profissional... porque eu acredito que o aluno que consiga se expressar na Língua Inglesa então ele com certeza ele terá mais oportunidades profissionais e na vida também como viajante do mundo porque as portas se abrirão com mais facilidade. Se ensina a estrutura gramatical né? Mas a gente não ensina só o verbo to be, aqui o verbo to be é como se fosse só o plano de fundo... a gente trabalha uma formação, uma preparação pra o aluno se comunicar e agente usa essa gramática pra eles falarem fluentemente (P2).

É seguido um roteiro que é pedido no planejamento. A gente cumpre as classes gramaticais Substantivo, pronomes, verbos. O objetivo é que se faz necessário, o inglês é muito importante e principalmente depois da globalização, o inglês tornou-se cada vez mais necessário. O objetivo é as pessoas aprenderem porque quando a gente vai procurar emprego a primeira coisa que eles pedem é se você fala um pouco de inglês (P3).

As narrativas dos participantes permitem inferir que não há consenso entre os participantes sobre qual o objetivo da Língua Inglesa no ensino regular. O P1 menciona que o principal objetivo é ajudar o aluno a entrar no mercado de trabalho. O P2 e o P3 também compreendem que o ensino da Língua Inglesa é uma ferramenta para o mercado de trabalho. No entanto, o P2 observa em sua fala sobre a relevância que a LI possui tanto para o acesso à profissionalização quanto à formação pessoal.

Ao responderem sobre o que se ensina nessa disciplina, ficou claro que os participantes possuem uma visão restrita do ensino de Língua Inglesa, em especial, essa restrição se relaciona à gramática normativa. Nessa perspectiva, é importante salientar que ensinar inglês não se trata somente de por em prática um amontoado de regras para os alunos desenvolverem a competência linguística. De certo o aluno deve ser preparado para adquirir a competência linguística, mas não somente essa, considerando que o que se ensina em Língua Inglesa vai muito além da língua em si; mas, para que isso se torne possível, o professor deve possuir capacidade de explorar e contextualizar questões culturais e sociais, uma vez que a língua é parte e está estritamente ligada a tudo aquilo que vivemos e que experimentamos ao nosso redor.

Independentemente do significado que a Língua Inglesa tem para cada aluno ou professor, o que os dados indicam é que falta uma discussão mais ampla e sistemática sobre a importância do inglês na formação básica brasileira. Sem um sentido comum, é mais difícil planejar ações que visem ampliar o acesso ao ensino de qualidade, especialmente em um contexto de internacionalização do mercado brasileiro British Council Brasil (2015).

A contextualização das informações dos participantes é essencial para tornar o conhecimento efetivo e significativo. Acreditamos que o grande desafio é aproximar o idioma estudado da realidade dos discentes, levando-os à uma nova percepção da natureza da linguagem e de como ela funciona. O que se ensina em Língua Inglesa deve ser um meio de aproximar o estudante de outras culturas. Faz-se imprescindível que o ensino da Língua Inglesa deva vir antes das regras e listas de vocabulário descontextualizados; dessa forma deve prever, em primeiro lugar, atividades comunicativas que tenham significados para os estudantes e que sejam do interesse deles. Para colaborar, trazemos o entendimento de Colombo e Consolo (2016, p.31):

(...) aprender uma LE na escola, nos dias de hoje, não significa, necessária e exclusivamente, dar início a um processo de preparação do aprendiz para a vida adulta – como sugerem os responsáveis pela educação escolar. Ofertar uma LE na visão contemporânea, significa garantir-lhes espaço social, permitir-lhes (con)viver, atuar e interagir em um mundo como parte integrante desse mundo enquanto ser, tudo isso facilitado pelo desenvolvimento e acesso tecnológico.

Nessa direção, a formação do estudante deverá não somente transmitir uma mensagem ou escutar um áudio de forma descontextualizados, mas também construir um vínculo com os demais falantes, ser compreendido e ter noções sobre funcionamento e a importância da língua e da linguagem. Este deveria ser o objetivo do ensino de línguas: compreender o outro e ser compreendido exige a noção da influência dos aspectos culturais. Afinal, a cultura engloba o contexto da comunicação e a língua constrói, reflete e molda o contexto social British Council Brasil (2015).

Meios que garantem contribuir na formação dos estudantes

Por fim, foi perguntado aos professores participantes da pesquisa o seguinte: *Como você acredita contribuir para a formação dos alunos?* – Vejamos as respostas compartilhadas por eles:

No final da aula dele do ensino médio a minha contribuição para ele é procurar ensinar o máximo aquilo que eu aprendi e que ele mesmo procure melhorar por si mesmo, eu faço essa parte de passar aquilo que eu sei e que eles continuem praticando o inglês e buscando outro meio para continuar aprendendo o idioma (P1).

Eu sempre mostro sempre essa questão profissional. O aluno que sabe como se comunicar em inglês, ele tem muito mais oportunidades de ter um emprego melhor, eu sempre coloco que aprendendo o inglês as portas se abrirão com muito mais facilidade e também que podem se comunicar em qualquer lugar do mundo (P2).

Pela minha competência e também pela minha vontade que eles aprendam, pelo meu desempenho e habilidade de transmitir de uma forma que eles gostem, que eles criem gosto de prosperar, é assim, não existe uma mágica (P3).

As falas dos participantes focalizam que a contribuição dada para os alunos através da prática docente está relacionada à importância de aprender o idioma, haja vista que essa atribuição além de ser necessária para os intervenientes da pesquisa, é também desafiadora. Também é mencionada nos discursos dos participantes a questão profissional, uma vez que eles compreendem que a principal importância atribuída à aquisição da Língua Inglesa como segunda língua está voltada às exigências do mercado de trabalho, além de estar relacionada com a melhor qualidade de vida.

Chamou-nos a atenção que nenhum dos participantes menciona a aquisição da Língua Inglesa como fator imprescindível para que o aluno seja capaz de integrar-se às tendências atuais modernas que dialeticamente são produzidas no mundo, pois, independente do fator profissional, a sua autonomia como cidadão está diretamente relacionada à aprendizagem do idioma Inglês. Aprender Inglês, nesse sentido mais amplo, é estar em sintonia com o mundo.

Podemos comprovar com base nos depoimentos expressados que de fato os participantes não atribuem um caráter emancipatório social e cultural ao ensino da Língua Inglesa. O ensino de Língua Estrangeira tem, portanto, um papel importante na formação interdisciplinar dos alunos na medida em que contribui para a construção da cidadania e favorece a participação social, permitindo que ampliem a compreensão do mundo em que vivem, reflitam sobre ele e possam em ele intervir.

Portanto, acreditamos que, um ensino de Língua Inglesa atraente e significativo, com assuntos de interesse dos estudantes e que estabeleça relação com a realidade em que vivem – despertará neles o interesse pelo estudo da língua estrangeira e os auxiliará a obter um melhor

desempenho na Língua Inglesa, melhorando sua autoestima, desenvolvendo sua autonomia e auxiliando-os em sua formação pessoal.

Paiva (2007) colabora com esse pensamento quando afirma que nos dias de hoje, entender ensino de língua como restrito à aprendizagem de gramática e vocabulário, pouco ajuda o aluno a lidar com a realidade em que nos encontramos, onde o inglês cada vez mais nos cerca. Neste sentido, a gramática não pode ser ensinada desvinculada das práticas de linguagem; a gramática trabalhada de maneira desarticulada da linguagem serve apenas como mais um conteúdo que precisa ser decorado para tirar notas na prova, o que resulta na descontextualização dos processos significativos da aprendizagem.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O texto apresentou a reflexão da formação de professores à luz de duas propostas curriculares para o curso de licenciatura em Letras Língua Inglesa, estabelecendo análise entre as matrizes curriculares e a efetivação prática dos docentes que participaram da investigação. Nesse sentido, as reflexões estabelecidas permitiram inferir que há um distanciamento entre o fazer pedagógico dos professores e as propostas desenvolvidas na licenciatura, além de identificar que o curso de graduação Língua Inglesa deveria ser planejado na ótica da docência e de suas metodologias, o que consideramos ser um aspecto frágil que precisa ser melhorado e fortalecido.

Através da análise das duas matrizes curriculares e do discurso dos professores, conclui-se que o curso de licenciatura pretende formar profissionais com domínio do uso da Língua Inglesa em situações de uso e não com domínio didático para promover o ensino de uma língua estrangeira. Nas matrizes M1 e M2 identificamos que a formação do professor de Língua Inglesa é pouco contemplada, não sendo encontrado nenhum objetivo claro acerca das reais intenções do curso, além de estar presente uma forte tendência em priorizar a formação tanto para o uso como para a maneira de ensinar a língua-padrão.

O profissional que o curso de licenciatura Língua Inglesa busca formar é do tipo reprodutor de conhecimentos historicamente conhecidos e com certas competências linguísticas e técnicas capazes de enfrentar uma sala de aula de ensino de Inglês em uma escola pública com o mero intuito de serem reprodutores, ou seja, não é priorizada uma formação profissional crítico-reflexiva, tendo a pesquisa como principal instrumento de formação continuada.

Foi possível verificar também que este curso prioriza a formação de professores com competência aplicada na linguístico-comunicativa, ou seja, profissionais capazes de compreender e utilizar a Língua Inglesa em qualquer situação, porém é possível salientar que, apesar dessa preocupação identificada nas matrizes curriculares, é inegável a falta de tempo na distribuição das disciplinas que contemplam os aspectos linguísticos, pois em sua maioria estão condensadas em alguns semestres com duração máxima de 3h semanais.

Portanto, para melhorar esse quadro, as universidades investigadas poderiam destinar parte da carga horária que se concentra nos estudos de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas para outras disciplinas de cunho mais específico à formação do Professor de Língua Inglesa, destacam-se como possíveis disciplinas: o Inglês Instrumental (ESP), didática de Língua Estrangeira, Fonética da Língua Inglesa, entre outras.

Desta forma, consideramos imprescindível que seja estabelecido um percentual de horas mínimas a ser dedicado ao ensino de Língua Estrangeira, levando em consideração que a carga horária não deveria ser inferior a metade prevista para o curso de licenciatura (1.400 horas).

Um tema que consideramos importante refere-se aos processos formativos e às práticas de ensino e aprendizagem na de Educação de Jovens e Adultos, considerando que o professor precisará lidar com essa modalidade de ensino, no entanto nos currículos analisados esse objeto de estudo não é contemplado, o que dificultará na elaboração dos planejamentos didático-metodológicos, bem como no desempenho docente e discente, conseqüentemente.

Faz-se necessário que os professores abordem a Língua Inglesa com didática atrativa e eficaz e que desperte interesse nos estudantes, utilizando em suas práticas pedagógicas filmes, músicas, vídeos interdisciplinares, jogos e a propositura dinâmica no ensino, na qual o educador obterá satisfação e sucesso por conseguir produzir processos de conhecimento junto aos estudantes, e estes últimos poderão conduzir esse aprendizado para a vida, visto que saber comunicar-se em inglês é essencial na realidade atual das relações.

No entanto, para que essas propostas sejam efetivadas, apontamos ser necessário ainda a revisão das matrizes curriculares para o curso de licenciatura em Língua Inglesa, pois compreendemos e acreditamos que é a partir do currículo que se forma o profissional idealizado, mas é também a partir do currículo que lacunas na formação do futuro professor de línguas são causadas. Portanto, apontamos ser essencial que bons planejadores e professores participem do processo de formação de currículos e que estejam cientes dessa responsabilidade que reflete na prática do atual e do futuro professor de LE.

Esperamos que as propostas anunciadas iluminem inspirações às práticas educacionais adotadas pelos professores de Língua Inglesa, considerando que sua práxis necessita ser (re)elaborada e fundamentada com metodologias inovadoras que tenham como princípio o estudo científico, posteriormente a elaboração de planejamentos pedagógicos que culminem em aprendizagens significativas. Nessa lógica, será possível a transformação dos desafios atualmente encontrados no fazer pedagógico docente, convertendo-se em práticas eficientes, promissoras, inovadoras e indispensáveis ao desenvolvimento de competências, proporcionando ainda alteração no quadro depreciativo da formação histórica de professores analisada e construindo um ofício profissional que garanta articular conhecimentos dimensionais da vida e das práticas sociais com as gnosés epistemológicas.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (1999). Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- Brasil. Ministério da Educação. (2015b). Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 2, de 1 julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC
- British Council; plano Cde. (2015) *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*. Recuperado de: https://www.britishcouncil.org.br/sites/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf
- Consolo, D.; Colombo, C. (2016). *O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira para Crianças no Brasil: cenários e reflexões*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. (5. ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gatti, A.B. (2016). *Formação de professores: condições e problemas atuais*. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171
- Paiva, E. (Org.). (2003). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A
- Paiva, K. C. M. (2007). *Gestão de Competências e a Profissão Docente: um estudo em universidades no Estado de Minas Gerais*. Tese, Administração, UFMG.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE...

Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.

Pimenta, S.; Lima, M. (2012). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.

Tardif, M. (2013). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 16 ed. Petrópolis-RJ: Vozes.

Valle neto, J.; Soledade, J.; Weigel, V. (2018). *Produção de saberes na formação e práxis de docentes: limites e superações*. In: Nascimento, A.; Silva, M.; Cavalcante, R. *Prismas e Práxis: artigos e relatos sobre educação*. Pará de Minas, MG: Virtual Books Editora.