

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELLE DE SOUSA BAHURY MORAES

**A FORMAÇÃO DOS GRADUANDOS DO CURSO DE LETRAS – INGLÊS E A
IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS**

São Luís

2021

DANIELLE DE SOUSA BAHURY MORAES

**A FORMAÇÃO DOS GRADUANDOS DO CURSO DE LETRAS – INGLÊS E A
IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Alice Melo

São Luís

2021

Moraes, Danielle de Sousa Bahury

A formação dos graduandos do Curso de Letras – Inglês e a implementação do Programa Idiomas sem Fronteiras / Danielle de Sousa Bahury Moraes. – São Luís, 2020.

147 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2020.

1. Formação docente. 2. Curso de Letras. 3. Língua inglesa. 4. Idiomas sem Fronteiras.

DANIELLE DE SOUSA BAHURY MORAES

**A FORMAÇÃO DOS GRADUANDOS DO CURSO DE LETRAS – INGLÊS E A
IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de mestra em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Alice Melo (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Naiara Sales Araújo Santos (Examinadora)
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Ednolia Lima Portela (Examinadora)
Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

À Deus e à Nossa Senhora por me guiarem espiritualmente em todos os momentos.

Aos meus pais, Conceição e Manoel Bahury, que sempre incentivaram e transformaram as dificuldades em vitórias através da educação que proporcionaram a mim e às minhas irmãs.

À minha irmã Emmanuelle, aos sogros, aos cunhados e cunhadas, aos sobrinhos, por estarem presentes e sempre apoiando minhas decisões.

Ao meu esposo Duany Drayton, por ser meu fiel e amado companheiro por demonstrar toda paciência e compreensão em todos os momentos das nossas vidas.

Aos meus filhos Kalil e Karin por serem os grandes amores da minha vida e as razões para vencer todas as barreiras.

Ao meu querido amigo e eterno Diretor Reginaldo Moraes (in memoriam) por ter idealizado a realização desse mestrado para os seus companheiros e companheiras do COLUN.

Em especial, à minha irmã Michelle Bahury, por tudo que sempre fez e faz por todos da nossa família. Por ser a nossa luz e por ter sido incansável nas revisões ao longo da elaboração do trabalho.

À minha querida orientadora Dra. Maria Alice Melo, por ter acreditado em meu trabalho e demonstrado sabedoria espiritual e profissional para orientar e nunca me permitir desistir.

RESUMO

As relações sociais foram ampliadas a partir de um fenômeno conhecido como globalização que vem transformando a lógica da mobilidade social no que se refere aos fluxos migratórios, diminuindo as fronteiras e aproximando indivíduos, línguas e, conseqüentemente, culturas. Assim, a necessidade de dominar uma língua internacional e utilizar novas tecnologias tornou-se mais premente no século XXI no Brasil com o intuito de aliar uma educação que não ficasse apenas em fronteiras nacionais. Os indivíduos de que trataremos são os graduandos do curso de Letras – Inglês que precisam ter sólida formação acadêmica para oportunizarem conhecimento de língua inglesa para outros graduandos da universidade conseguirem realizar estudos fora do país. Ao discutirmos a formação do professor de inglês contemplando os aspectos históricos, políticos e teóricos, recorreremos a pesquisas bibliográficas baseadas em: Nóvoa (1991; 2009), Tardif (2013), Libâneo (2006), Freire (1987; 1996), Saviani (2009) entre outros. A presente análise objetivou investigar limitações de ordem didático-metodológica e de proficiência linguística enfrentadas pelos alunos do Curso de Letras/Inglês em formação não resolvidas no espaço de sua formação acadêmica que tiveram relação direta com a implementação do Programa Idiomas sem Fronteiras na Universidade Federal do Maranhão. No total, participaram 09 sujeitos. Sendo 7 graduandos que lecionavam língua inglesa e 2 coordenadores locais ambos do supracitado programa. Dentre o quantitativo referente aos alunos, 6 eram do sexo feminino e 1 do masculino. A faixa etária dos investigados era entre 22 a 43. O instrumento de coleta foi entrevista semiestruturada realizada através de um roteiro contendo 19 perguntas. Os resultados demonstram que os sujeitos construíram uma identidade docente mais consistente, o fato de terem participado do IsF - Inglês como professores os proporcionou uma visão diferenciada acerca do Curso de Letras no tocante à melhoria de suas deficiências metodológicas e de proficiência linguística, a escolha pela profissão se deu a partir da aptidão com a língua inglesa e a permanência no Curso mediante consolidação de conhecimentos pedagógicos, os quais puderam ser aplicados in-loco; o contato constante com os estudos sobre e na língua alvo proporcionou habilidade e compreensão comunicativa robustas e que a graduação além de ser uma possibilidade de um saber legitimado pelo exercício profissional, também torna-se fortalecida quando une as competências pedagógica e linguística na formação do professor.

Palavras-chave: Globalização. Mobilidade Social. Língua inglesa. Formação de professores.

ABSTRACT

Social relations were expanded from a phenomenon known as globalization that has been transforming the logic of social mobility about migratory flows, reducing borders and bringing individuals, languages and, consequently, cultures closer together. Thus, the need to master an international language and use new technologies has become more pressing in the 21st century in Brazil, with the aim of combining education that is not limited to national borders. The individuals that we will deal with are the undergraduates of the Arts – English course who need to have solid academic training to provide opportunities for English language knowledge for other undergraduates at the university to be able to carry out studies abroad. When discussing the formation of the English teacher, considering the historical, political and theoretical aspects, we resorted to bibliographical research based on: Nóvoa (1991; 2009), Tardif (2013), Libâneo (2006), Freire (1987; 1996), Saviani (2009) among others. The present analysis aimed to investigate didactic-methodological and linguistic proficiency limitations faced by students of the Arts/English Course in unresolved training in the space of their academic training that were directly related to the implementation of the Languages without Borders Program at the Federal University of Maranhão. In total, 09 subjects participated. With 7 undergraduates who taught English and 2 local coordinators, both from the afore mentioned program. Among the number of students, 6 were female and 1 male. The age range of those investigated was between 22 and 43. The data collection instrument was a semi-structured interview conducted through a script containing 19 questions. The results demonstrate that the subjects built a more consistent teaching identity, the fact that they participated in the IsF - English as teachers provided them with a different view of the Literature Course regarding the

improvement of their methodological and linguistic proficiency deficiencies, the choice for profession was based on the aptitude for the English language and the permanence in the Course through the consolidation of pedagogical knowledge, which could be applied in loco; the constant contact with studies on and in the target language provided robust communicative skill and understanding and that graduation, in addition to being a possibility of knowledge legitimized by professional practice, is also strengthened when it unites pedagogical and linguistic skills in teacher education .

Keywords: Globalization. Social Mobility. English language. Teacher training.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior
CCH	Centro de Ciências Humanas
CF	Constituição Federal
CFE	Comitê Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CsF	Ciência sem Fronteiras
COLUN	Colégio Universitário
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETA	Programa English Teaching Assistant
GEPELA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada
ISE	Institutos Superiores de Educação
IsF-Inglês	Idiomas sem Fronteiras
IsF	Inglês sem Fronteiras
LCMA	Línguas e cultura do Maranhão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEO	<i>My English Online</i>
NcLI's	Núcleos de Língua Inglesa
NCL	Núcleo de cultura linguística
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
SEDUC	Secretaria de Estado e Educação
SERES/MEC	Secretaria de Regulamentação da Educação superior
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
QCRE	Quadro Comum de Referência Europeu
TOEFL-ITP	Test of English as a Foreign Language – Institutional Testing Program
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

Sumário

1 INTRODUÇÃO	19
2. O PERCURSO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	28
2.1 A Constituição histórica da formação docente	28
2.2 O histórico da criação dos cursos de licenciatura	33
2.3 A emergência da constituição de um campo de pesquisa.....	40
2.4 Os saberes específicos e os saberes pedagógicos	45
3. A Universidade e a Política de Internacionalização	52
3.1 A universidade como lócus de formação docente	52
3.2 A constituição histórica do ensino de língua inglesa no Brasil	59
3.3 O Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão	63
3.3.1 Os Projetos de extensão	68
3.3.1.1 Núcleo de cultura linguística – NCL.....	68
3.3.1.2 Línguas e cultura do Maranhão – LCMA	70
3.3.1.3 O Ciência sem Fronteiras e a consolidação do Idiomas sem Fronteiras	71
3.3.1.4. O Inglês Sem Fronteiras	75
4. A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO DO CURSO DE LETRAS/INGLÊS E A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS.....	84
4.1 Caracterização do campo de pesquisa	84
4.2 O Corpus da pesquisa	86
4.4 O perfil do graduando do curso de Letras -inglês	89
4.5 Saberes necessários à formação do docente de língua inglesa	105
4.6 A profissionalização docente	119
Em se tratando da instrumentalização do profissional de línguas, destacamos que essa é uma necessidade premente aos cursos de formação docente. Deixar um professor cada vez mais apto para assumir as rédeas de seu caminho profissional com qualidade no ensino que oferece é, de fato, um divisor de águas entre o aluno que está iniciando o Curso de Letras e aquele que já teve contato próximo e significativo com a realidades pedagógica e linguística.....	119
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	135
REFERÊNCIAS.....	138
Silva Júnior, Araújo e Ono. O Programa Idiomas sem Fronteiras e os relatos pessoais sobre o ensino da língua inglesa para técnicos e alunos da Universidade Federal de Roraima. In Revista Olhares e Trilhas. V21. N.2 UFU, 2019.	145
APÊNDICES	148

1 INTRODUÇÃO

O fenômeno da globalização ampliou o que conhecemos como relações sociais e transformou a lógica da mobilidade social no que se refere aos fluxos migratórios, diminuindo as fronteiras e aproximando indivíduos, línguas e, conseqüentemente, culturas. Assim, a necessidade de dominar uma língua internacional e utilizar novas tecnologias tornou-se mais premente no Brasil durante o século XXI com o intuito de aliar horizontes mais amplos de aprendizagem e alcançar saberes que não fiquem apenas em fronteiras nacionais.

Logo, falar uma língua estrangeira é fazer parte de um mundo maior. E, para isso, é necessário que os indivíduos tenham um ensino de línguas eficiente a fim de que possam se inserir em uma dinâmica condizente à da atualidade. Os indivíduos de que trataremos são os graduandos do Curso de Letras – Inglês que são docentes do programa “Inglês sem Fronteiras” adiante tratado como IsF, os quais precisam ter sólida formação acadêmica para oportunizarem conhecimento de língua inglesa (LI) para que outros graduandos da universidade consigam realizar estudos fora do país.

Nesse contexto, conforme outrora citado, no Brasil foi desenvolvido um programa chamado Inglês sem Fronteiras em 2012 por um grupo de especialistas em línguas estrangeiras para auxiliar estudantes de nível superior a terem acesso aos programas de mobilidade acadêmica ofertados pelo Governo Federal (IDIOMAS SEM FRONTEIRAS, 2017). Constituiu-se numa política linguística ampla e inovadora para promover mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do Brasil (Brasil, MEC, 2013). O “CsF” foi lançado para “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (Brasil, CsF, 2014), através da oferta de 101 mil bolsas de estudo, sendo 75 mil financiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e o restante pela iniciativa privada, em duas vertentes: envio de estudantes de graduação e pós-graduação, pós-doutores e docentes brasileiros para instituições de excelência no exterior, em áreas definidas como prioritárias pelo governo; e estímulo à vinda de brasileiros formados no exterior que quisessem retornar ao Brasil

e de pesquisadores estrangeiros interessados em trabalhar no país como professores visitantes.

O programa tinha como novidades a expansão de brasileiros estudando no exterior e a ênfase dos investimentos em alunos de graduação e em formação técnica, com a participação do setor privado (Barros et al., 2012). Ademais, as metas do programa buscavam integrar Instituições de Ensino Superior brasileiras às melhores instituições internacionais de ciência, tecnologia e inovação, as quais, segundo *rankings* elaborados pelo programa, encontravam-se nos países centrais. De acordo com Libâneo (2006, p. 42):

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e científico formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento.

Destarte, ao analisarmos a afirmativa acima, constatamos que esse programa se tornou uma importante iniciativa que visava investir na internacionalização do ensino superior brasileiro, além de promover residência docente para os futuros profissionais do ensino de línguas estrangeiras. Essa possibilidade de ter contato com outras culturas corrobora com a interdisciplinaridade haja vista podemos perceber que na atualidade os conteúdos, ora formais ou informais, estão conectados, e por isso, ter acesso à uma língua internacional aproxima o indivíduo a oportunidades jamais possíveis sem o conhecimento linguístico citado.

Somado a isso, o pesquisador José Carlos Almeida Filho do Departamento de Línguas da Universidade de Brasília (Chagas, 2013), afirma que para tornar a formação do professor mais consistente, é necessário que seja implementada uma política de longo prazo para garantir o aprendizado de línguas, com investimentos na formação de professores, aumento da carga horária de aulas e diversificação dos materiais didáticos. Portanto, para que essa política linguística alavancasse, o então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, também ressaltou a importância de universalizar o ensino de inglês de qualidade, inicialmente para os candidatos do CsF, depois para a graduação, com vistas ao ensino médio e fundamental (Brasil, PORTAL MEC, 2012).

Inicialmente, o CsF não alcançou os resultados esperados e uma tentativa de driblar a baixa adesão pelas universidades foi a criação pelo governo federal do programa Idiomas Sem Fronteiras. Esse programa foi desenvolvido como uma subdivisão do CsF, uma vez que esse último abrangia vários idiomas. Então, de modo específico foi oficialmente instituído em 18 de dezembro de 2012 pelo Ministro da Educação da época através da portaria n.º1.466, com o objetivo de “propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos no ingresso das universidades anglófonas (Brasil, MEC, 2012, p. 1)”.

Dessa forma, a ideia do IsF foi facilitar o acesso aos estudos de LI por parte dos estudantes de graduação e de pós-graduação interessados em aperfeiçoar seus conhecimentos, bem como auxiliar as instituições de ensino no aumento e melhoria da capacidade de oferta de ensino de idiomas estrangeiros de um modo geral. Para tal, foram pensadas ações específicas, caracterizadas em três módulos: ensino de inglês *online* através de uma plataforma chamada *My English Online* – MEO, aplicação de testes para diagnosticar o nível de proficiência no idioma e ensino presencial.

As universidades federais seriam então centros aplicadores de testes de proficiência. O Test of English as a Foreign Language – Institutional Testing Program (TOEFL-ITP) foi escolhido para ser aplicado nas universidades federais credenciadas como Centros Aplicadores por servir como proficiência e diagnóstico (nivelamento). Ademais, a maioria das universidades parceiras do CsF e de outros programas do governo o aceitam como forma de admissão em programas de mobilidade acadêmica. A meta era de que fossem aplicados 500 mil exames (TOEFL-ITP) nas universidades e, a partir dos diagnósticos obtidos, o governo federal pudesse elaborar políticas públicas voltadas à internacionalização e ao ensino de língua inglesa (Brasil, MEC, 2014).

Em seguida, o IsF desenvolveu o módulo de ensino presencial. Existiram 63 núcleos de línguas em universidades federais que ofereciam cursos presenciais, os quais visavam complementar o processo de ensino e aprendizagem promovidos pelo MEO. A vinculação ao MEO era um requisito de participação dos alunos nas aulas presenciais, havendo uma relação direta entre os níveis do curso *online* e do curso presencial. Essa metodologia sofreu alteração depois no tocante à não exigência da vinculação da plataforma *online* citada ao ensino presencial. O critério

para os interessados em frequentar as aulas presenciais era então a sua submissão ao TOEFL-ITP. Assim, cada curso era ministrado por quatro horas durante a semana e sua duração variava entre 16, 32, 48 e 64 horas por módulo. Foi nesse período que a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), representada pelo departamento de Letras, iniciou suas atividades vinculadas ao referido programa.

Com a finalidade de aprimorar estes módulos presenciais, foi expandido o programa English Teaching Assistant (ETA) da CAPES-Fulbright, o qual possibilitou a vinda de 120 assistentes experientes em 2014 e mais 120 em 2015 de diversas regiões dos Estados Unidos (Brasil, MEC, 2014). Nesse mesmo ano, o CsF tornou-se mais abrangente, ofertando o ensino de sete idiomas, a saber: Inglês, Espanhol, Francês, Italiano, Mandarim, Alemão e Japonês. Desde então, passou a ser chamado de Idiomas sem Fronteiras (IsF).

O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) foi lançado em 14 de novembro de 2014 pelo Ministério da Educação através da portaria nº 973. De acordo com o Diário Oficial da União, o objetivo do programa era “propiciar a formação e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico - administrativo das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas – IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa (Brasil, MEC, 2014, p. 11)¹”. O programa foi complementar ao CsF e outras políticas públicas de internacionalização da educação superior, uma vez que contemplava a mobilidade internacional, capacitação em instituições de excelência no exterior e selecionava participantes através de editais específicos do MEC. Com a entrada em vigor desta portaria, o Inglês sem Fronteiras (IsF- Inglês) passou a integrar o Idiomas sem Fronteiras.

Por conseguinte, para ser docente das turmas presenciais de acordo com os editais dos Núcleos de Línguas do programa (NucLI's), tratados aqui como implementadores e eventuais modificadores dessa política linguística, eram necessários que fossem “professores ou técnicos da instituição com formação em Letras- Inglês ou alunos de graduação ou de pós-graduação da área de Letras com nível de proficiência superior”, disponibilidade de dedicação de 20 horas semanais e ser aprovado em uma aula didática avaliada por banca examinadora composta por

professores de LI do Curso de Letras. Os graduandos selecionados como docentes no programa tinham a possibilidade de exercitar o que aprendiam durante os estudos linguísticos específicos por meio das suas experiências no NuLI. Assim, cada professor envolvido poderia compartilhar com seus alunos experiências diferentes, pois a diversidade de alunos o possibilitava a lidar diferentemente com a política do IsF-Inglês.

A autora dessa investigação participou como coordenadora pedagógica do programa em estudo durante um ano e sete meses (2014 a 2016), e sua função era ser a ligação entre o IsF e a preparação universitária do graduando que estava sendo investido da função de docente de LI. As limitações sob o viés pedagógico perpassavam as de ordem didático-metodológica e de proficiência linguística enfrentadas pelos licenciandos do Curso de Letras – UFMA não resolvidas no espaço de sua formação acadêmica. É sobre a formação do professor do referido programa que essa dissertação versa essencialmente.

A investigação que se propõe centra-se na formação docente dos graduandos do Curso de licenciatura em Letras – Inglês para a operacionalização do Programa IsF em relação a uma formação docente de qualidade para seu ofício. É relevante salientar que os sujeitos pertencentes a esse processo possuem visões de mundo distintas, influenciadas por suas experiências históricas, sociais e econômicas. E, considerar esses processos nos permitem concluir que as individualidades afetam os seus modos não apenas de ministrar aulas, mas também como se preparam para desenvolver suas atividades profissionais no âmbito do ensino e aprendizagem de LI.

Logo, a motivação inicial para a realização desse estudo partiu da experiência da autora deste estudo enquanto coordenadora pedagógica do IsF. Ao longo dessa experiência, foi possível realizar atividades de orientações pedagógicas constantes aos graduandos do Curso de Letras selecionados para serem os docentes do NuLI. Essas atividades a proporcionaram uma dimensão mais abrangente do que seria a preparação “adequada” para ministrar LI, não apenas para fins comunicativos, ou seja, operacionalizar conhecimento básico da língua estrangeira em questão.

Os cursos oferecidos pelo IsF eram diversos e incluíam, além do que fora citado, leitura e escrita acadêmica, preparação para testes de proficiência em níveis intermediário e avançado, leitura instrumental e aulas de conversação. E com uma alta demanda de alunos a serem atendidos pelo Programa, a mobilização de contingente de docentes seguia essa mesma proporção.

Destarte, foi possível verificar lacunas na formação docente daqueles que ministraram aulas de LI nos mais variados níveis linguísticos a partir de suas demandas por auxílio pedagógico. Essa atividade era materializada, por exemplo, por indagações acerca de procedimentos didático-pedagógicos a serem aplicados em sala de aula e na própria falta de segurança em ministrar aulas para os níveis mais avançados da língua em questão. Dito de outra forma, a percepção que se desvelou foi a de que os docentes não estavam conseguindo, em outras palavras, ministrar aulas de leitura e escrita acadêmica em LI, pois não encontravam aporte teórico e prático em suas próprias formações no Curso de licenciatura em Letras. Se o IsF, entre seus objetivos, visava proporcionar espaço formativo de maior aplicabilidade de conhecimentos adquiridos na academia, seria razoável que esse aluno encontrasse respaldo em sua formação para o exercício de suas atividades no referido Programa.

Deste modo, o interesse em perceber de modo científico o que é expresso pelos docentes de LI do IsF por meio das dificuldades encontradas para ministrar suas aulas, vem da necessidade de compreender o que falta para que o aluno em formação acadêmica no Curso de Letras possa se tornar um profissional preparado para enfrentar as exigências do mercado de trabalho docente, representado neste estudo pelo supracitado programa. Compreender a lógica dessa relação possibilita apontar direcionamentos para melhorias no exercício da profissão e proporcionar uma relação menos distante entre o que se estuda na universidade (teoria) e o que se aplica (prática).

Portanto, a problemática que se instaura é a de que a universidade não estaria dando a contrapartida que os graduandos em Letras esperam, ou a de que as exigências para ser docente do IsF não estariam plasmadas sobre a mesma ótica de formação ofertada pela academia. Esse contexto pode salientar um desequilíbrio ainda não controlado pela academia entre a maior ênfase dada ao currículo formal e a menor atenção aos conteúdos criados e ressignificados na contingência da prática. A convergência dessa ideia de formação é distanciar-se do cenário de ressignificação dos processos de prática formativa, da confrontação entre teoria e prática e dos conhecimentos mobilizados pelo docente na prática escolar, influenciados por valores, representações e experiências oriundas de seu fazer docente.

Para tal, a investigação que propomos é sobre a formação dos graduandos do Curso de licenciatura em Letras - Inglês mediante a operacionalização do IsF-Inglês a partir da relação entre a teoria e prática seja analisada com a relevância

devida. Então, este projeto fundamentou-se em discutir a formação docente como um ponto de partida de tomada de ações bem acertadas em prol de legitimação curricular. Freitas (2014, p. 428) corrobora com essa ideia quando cita que:

Os educadores, [...] vêm firmando, historicamente, a necessidade de uma política de valorização e profissionalização dos educadores, [...] à formação inicial e continuada, às condições de trabalho e a carreira e remuneração dos profissionais da educação.

E, compreendendo a amplitude de políticas públicas como o IsF é que conseguimos vislumbrar os ganhos por parte dos protagonistas do processo ensino, os quais são muitos, entre eles: valorizar a formação especializada de professores de línguas estrangeiras, desenvolvimento de proficiência linguística, internacionalização e desenvolvimento de uma política linguística nas universidades. Entretanto, por ser uma política muito mais voltada para o aspecto linguístico, buscamos identificar, pelo viés científico, as fragilidades existentes entre a formação docente e a aplicação dos conhecimentos dos graduandos, haja vista que o programa IsF mobiliza outros aspectos, além do linguístico.

Ao eleger como objeto de estudo a formação docente daqueles que ministravam aulas no IsF, adotamos uma postura crítica a fim de analisar como a prática docente pode ser viabilizada por meio de detecção de lacunas entre o que a formação acadêmica de fato oferece e o que esse professor em formação pode proporcionar aos seus alunos a partir do que obteve em seus estudos na academia. Logo, traçamos como objetivo geral analisar as limitações de ordem didático-metodológicas e de proficiência linguística enfrentadas pelos alunos em formação do Curso de Letras/Inglês não resolvidas no espaço de sua preparação acadêmica que dificultam a aplicabilidade e operacionalização do Programa Idiomas sem Fronteiras na Universidade Federal do Maranhão.

Diante do objetivo geral, delineamos alguns objetivos específicos como: estabelecer relação entre os objetivos expressos no Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – inglês e os objetivos do Programa Inglês sem Fronteiras desenvolvido pelo Curso de Letras com o intuito de verificar se as demandas levantadas pelo mercado de trabalho docente, aqui representado pelo supracitado programa, estão afinadas com o que é ofertado; Averiguar quais as limitações

encontradas pelo graduando do Curso de Letras – Inglês no desenvolvimento da prática pedagógica

A abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa, pois se fundamenta numa perspectiva em que concebemos o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.

De acordo com André (2013), o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações. Para tal, a sistematização dos dados foi pautada no estudo de caso qualitativo.

Para tal desenvolvemos uma pesquisa exploratória e descritiva. A primeira se justifica pelo intuito de se obter informação acerca do fenômeno em questão e maior proximidade definindo as unidades de análises, confirmando ou não as questões iniciais, estabelecendo os contatos iniciais para entrada em campo, localizando os participantes e estabelecer, mais precisamente, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

Em seguida, identificados os elementos-chave e os contornos aproximados do estudo, procedemos à coleta sistemática de dados, utilizando fontes variadas, instrumentos – mais ou menos – estruturados, em diferentes momentos e em situações diversificadas: fazendo perguntas e ouvindo atentamente, observando os fenômenos de ensino e aprendizagem para a compreensão do nosso objeto de estudo e analisando documentos atinentes à pesquisa proposta.

Este trabalho utilizou como instrumentos de coleta, entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental. A escolha pelas entrevistas possibilitou um contato direto do investigador com a situação pesquisada e os entrevistados, obtenção de riqueza informativa intensiva, holística e contextualizada. E, por serem dotadas de um estilo especialmente aberto, oportunizam esclarecimentos, junto aos segmentos momentâneos de perguntas e respostas, possibilitam a inclusão de roteiros não previstos, sendo esse um marco de interação mais direta, personalizada, flexível e espontânea; cumprem um papel estratégico na previsão de erros, por ser uma técnica flexível, dirigida e econômica que prevê, antecipadamente, os enfoques,

as hipóteses e outras orientações úteis para as reais circunstâncias da investigação, de acordo com a demanda do entrevistado, propiciando tempo para a preparação de outros instrumentos técnicos necessários para a realização, a contento, da entrevista.

Acreditamos que a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores (estado da arte), em documentos impressos, sejam eles pessoais, legais, administrativos, formais ou informais, como livros, artigos, teses etc. Ao utilizarmos dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados, ampliamos a fundamentação teórica necessária para condução do estudo. Ao discutirmos a formação do professor de inglês e o currículo na Universidade Federal do Maranhão contemplando os aspectos históricos, políticos e teóricos recorremos a pesquisa bibliográfica da literatura recente, baseada em: Nóvoa (1991; 2009), Tardif (2013), Libâneo (2006), Freire (1987; 1996), Saviani (2009) entre outros.

Em seguida, a descrição detalhada das características encontradas foi feita depois de realizada a coleta de dados, análise e interpretação do fenômeno pesquisado sem interação ou envolvimento no assunto analisado.

Os sujeitos da pesquisa foram graduandos do oitavo período do Curso de licenciatura em Letras / Inglês da UFMA Campus Dom José Delgado, discentes da referida língua estrangeira do Programa Idiomas sem Fronteiras, os quais se enquadravam como alunos que atuaram como professores desse programa no período de 2012 a 2016.

O período de realização da pesquisa incluindo a coleta de dados, análise e interpretação dos dados deu-se de março a agosto de 2020. Essa investigação abrangeu principalmente a análise das limitações de ordem didático-metodológica e de proficiência linguística enfrentadas pelos alunos em formação do Curso de Letras/Inglês não resolvidas no espaço de sua formação acadêmica, que dificultam a aplicabilidade e operacionalização do Programa Idiomas sem Fronteiras na Universidade Federal do Maranhão. Os resultados foram dispostos em forma de gráficos de pizza para uma melhor análise e interpretação dos dados encontrados e categorizados de acordo com os objetivos específicos esboçados na presente pesquisa.

2. O PERCURSO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A constituição da figura professor é bastante complexa. Desde sua gênese, entender os processos de ensino e aprendizagem a fim de garantir um aprendizado significativo tem sido uma discussão perene. Além disso, a formação desse professor precisou entrar em pauta de diversos setores para que assim se tornasse um profissional de sua área. É sobre os desdobramentos do campo formação docente que versa a presente seção

2.1 A Constituição histórica da formação docente

Comenius, conhecido como o pai da Didática moderna, preconizou a necessidade de formação docente no século XVII e O Seminário dos Mestres, instituído por São João Batista de La Salle em 1684, inaugurando a primeira escola de ensino destinada à formação de professores. Porém, apenas depois da Revolução Francesa, no final do século XVIII, o processo de valorização da instrução escolar começou, época em que as Escolas Normais foram criadas a fim de formar os professores. A urgência de organização dos sistemas nacionais de ensino surgiu com a universalização da instrução elementar. De acordo com Saviani (2009), foi a partir desse momento que se introduziu a diferença entre Escola Normal Superior para formação do professor de nível secundário e a Escola Normal simplesmente, chamada também de Escola Normal Primária, para preparar professores do ensino primário.

No Brasil, a preocupação com a formação do professor não é atual, pois após a independência do domínio da Coroa portuguesa, discutiu-se a abertura e a organização da instrução popular. Saviani (2009, p. 143), ao examinar as questões pedagógicas em articulação com as transformações que se processam na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, dividiu em seis períodos a história de formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os

professores a se instruírem no método do ensino mútuo às próprias expensas, o qual estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.

3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971) com o intuito de consolidação da formação docente.

5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996) para que fosse alcançada a profissionalização da preparação do professor.

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) já com um perfil de formação docente mais próximo aos encontrados no século XXI.

Segundo Gatti e Barreto (2009), somente após 1960, encontra-se a legislação orientadora da formação de professores no Brasil, em relação à estrutura curricular dos cursos de formação de professores. Nesse contexto, as Leis n. 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82 estabeleceram normatizações em nível federal e estadual. Logo, percebemos que há defasagem relevante para que mudanças práticas de fato fossem implantadas no que se referem às questões curriculares e os documentos oficiais que as regem.

Em se tratando da formação de professores, na época do Império a preparação docente para o ensino primário se dava nas Escolas Normais de nível médio (outrora chamada de secundário). A primeira delas foi fundada em Niterói, Rio de Janeiro em 1835. Em seguida, várias províncias criaram outras escolas a fim de

formar seu quadro de profissionais da educação. Urge ressaltar que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas Escolas Normais do Brasil, baseadas nos modelos de simples escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos. O ensino limitado em termos de conteúdo entre outras deficiências pode explicar que em quatro anos de existência da primeira escola, apenas catorze alunos foram formados. E destes, apenas 11 se dedicaram à docência. (Tanuri, 2000)

A Lei 5.692/71 extinguiu as Escolas Normais e a formação docente passou a ser ofertada em uma habilitação do ensino de Segundo Grau (médio), denominada Magistério. Essa, por sua vez, tinha que ajustar seu currículo no ensino de Segundo Grau e fornecer formação de professor ao mesmo tempo. Contudo, com a promulgação da Lei 9.394/96, a nova LDB, esses centros que proviam formação em nível médio, foram fechados e a habilitação docente foi transferida para o ensino superior.

Alguns estudos denunciaram problemas da formação docente no Brasil nos períodos entre 1950 e 1986. Havia um entrave na identidade do licenciado entre duas formações estanques: especialista em área específica ou professor. Segundo GATTI (1992, APUD GATTI, BARRETO, 2009) essas questões ainda se encontram em pauta:

(...) denunciam uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional, e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial (SILVA et al., 1991, p. 135).

Concordamos com a citação acima quanto ao tipo de profissional que de fato deve ser formado. Um curso de preparação docente necessita estar relacionado às demandas do mercado de trabalho. Entender qual a identidade do professor carece ser desenvolvida é tão crucial quanto dar qualidade aos currículos da academia, os quais devem ofertar oportunidades de prática docente significativas em sintonia com as teorias estudadas. Investir em uma formação adequada que equilibre tempo, qualidade e consistência é combater o ensino “enciclopédico”. Pesquisadores sobre o tema, após bastantes discussões e controvérsias pertinentes à formação docente, apontam orientações dos documentos oficiais e literatura e alertam sobre a necessidade de revisão desses cursos:

(...) necessidades formativas diante da situação existente; formas de articulação e relação entre formação em disciplina específica, formação educacional geral e formação didática específica, levando em conta os níveis de ensino. Novas formas de organização institucional que possam dar suporte a essas necessidades e novas formas de articulação; formação dos formadores, ou seja, de pessoal adequadamente preparado para realizar a formação de professores no nível de 3º. Grau; novo conceito de profissionalização dos professores baseado na proposta de um continuum de formação. (GATTI; BARRETTO, 2009 p. 42)

As proposições citadas acima reforçam a emergência de uma formação adequadamente específica, a qual possa colocar o futuro docente de frente à situações que ele poderá encontrar. Estar cada vez mais acostumado, na medida do possível, a lidar com a realidade escolar poderá deixar o graduando apto a gerir situações nos contextos educacionais. A fim de dar um direcionamento mais acertado para um currículo e um curso de preparação docente, investir naquele que forma os graduandos é a possibilidade de discussão e crescimento profissional, que tanto a universidade quanto a comunidade em geral, podem se beneficiar.

A formação docente pós LDB (9.394/1996) culminou com o surgimento de muitas propostas sobre a formação de professores, contudo houve um período de transição e, por um tempo, permaneceram influências do período anterior. Somente a partir de 2002, após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), é que foram feitas as primeiras adaptações nos currículos de formação docente. Em seguida, as diretrizes curriculares também foram promulgadas para cada curso de licenciatura e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Nesse contexto em que novos caminhos são buscados para dar respostas mais consistentes a sociedade, as transformações no campo educacional tornam-se mais visíveis e requisitam um profissional cada vez mais preparado. Portanto, ressaltamos a relevância de alterações documentais acerca de novos critérios para a formação de professores, destacando a exigência de nível superior dos professores da educação básica expressa pela LDB (9.394/96) nos artigos 62 e 63. Vejamos:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão: I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras

séries do Ensino Fundamental; II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica; III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

Dessa forma, concedeu-se às universidades a possibilidade de organizar os cursos de formação de professores de acordo com seus projetos institucionais, feitos em licenciatura plena, livres para incorporar ou não a figura dos Institutos Superiores de Educação (ISE's). Gatti e Barreto (2009) analisam os ISE's como representantes, no âmbito das Faculdades isoladas ou integradas, de um novo formato de formação docente, substituindo os cursos fragmentados existentes e ainda ofereceram a integração, como base comum, na formação de professores para os diversos níveis de ensino e especialidades, institucionalizando a Escola Normal Superior no âmbito dos ISE's. ((BRASIL. MEC/CNE, 2002, ART.63)

A Resolução CP n. 1/99, em seu artigo 1º trouxe a nova proposta de estrutura formativa contida na LDB e, nos arts. 2º e 3º, um caráter orgânico para seu funcionamento e flexibilidade de organização e denominação. Assim, apontando a necessidade da participação coletiva dos docentes na elaboração e avaliação do Projeto Pedagógico dos cursos, indicando um novo momento nas perspectivas sobre a formação de professores, na estrutura curricular, na articulação formativa dos currículos, na preocupação com a qualificação dos formadores de formadores e dos professores da Educação Básica.

Em 2002 foram instituídas as DCN's para a Formação de Professores da Educação Básica, preocupando-se com o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Foram direcionadas orientações para os professores que atuariam na educação básica, em diferentes níveis. Indicaram que a formação para o exercício profissional específico deveria considerar, tanto a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco à formação oferecida e à prática esperada do futuro professor, como a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem para compreensão do processo de construção do conhecimento. Postularam ainda que as aprendizagens deveriam ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. No artigo 6º, foi reafirmada a importância da cultura geral e profissional, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência. (BRASIL. MEC/CNE, 2002).

Com a proposição das DCN's, os cursos tiveram que ser ajustados à elas. Essa ação levou à prática de os professores poderem conhecer mais sobre o currículo que adotavam, e conseqüentemente, novas ideias foram implementadas e outras revisadas. Uma das dicotomias mais discutidas em um processo de formação docente é a fragmentação da preparação específica da pedagógica. A reformulação curricular é uma alternativa de corrigir essas lacunas e fortalecer o elemento nuclear dessas discussões no que tangem as habilidades e competências imprescindíveis ao mercado de trabalho docente.

2.2 O histórico da criação dos cursos de licenciatura

A constituição do que se conhece no século XXI como licenciatura, a qual é lócus da formação docente em nível superior, foi longa e permeada por reformas. Mesmo que o fato de querer formar professores já fosse um ponto de discussão desde a Proclamação da República, no final do século XIX, apenas a partir de pressões político-econômicas dos anos 1930, com um processo de industrialização e movimentação populacional cada vez maior nos centros urbanos e com a Reforma Francisco Campos, que surgiram, do ponto de vista legal, as primeiras medidas na forma da lei que alteraram as condições de formação de professores.

Logo, é possível citar que o ensino superior se iniciou por cadeiras, depois cursos e, em seguida, escolas e faculdades isoladas, como Medicina e Direito. À essa época não havia estudos superiores humanísticos ou de Ciências ou Letras. Nesse contexto, a preocupação da formação docente se dava a partir de uma lógica, ou seja, se não havia ensino superior, a preparação dos professores secundários estaria destinada a um processo educacional sem qualidade. (Anísio Teixeira, 1989, p.73 – 74)

No governo de Getúlio Vargas foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MEC) e o então ministro Francisco Campos elaborou uma reforma homônima pelo decreto 19.851 em 11/04/1931, o qual trazia em seu texto o estatuto das Universidades Brasileiras. Nesse último, havia uma proposta de organização do ensino superior em forma de regime universitário, o qual instituía que a formação do professor secundário deveria ser de nível superior. Foi nesse ministério que primeiro

se desenhou uma sistemática de formação docente, a qual previa dois tipos de situações: o sistema universitário oficial podendo ser ofertado pelos governos municipais, estaduais e federais; e em institutos isolados.

Dessa forma, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras tinha o objetivo de formar professores para a escola secundária compatível com produção de conhecimento e pesquisa. Mas o modelo de faculdade da reforma Francisco de Campos não chegou a ser instalado como planejado. A reforma citada para o ensino superior se baseava em um modelo alemão fundamentado na concepção do saber do idealismo pós-kantiano e neo-humanístico para a formação humanista. De fato, essa era uma tentativa de estabelecer um caráter de universalidade ao quase inexistente ensino superior brasileiro. A seguir, vejamos o que o conselheiro do MEC, Newton Sucupira expressa sobre essa problemática de as Faculdades de Filosofia servirem como formação geral e uma das alternativas de dar organicidade ao ensino universitário:

A própria filosofia considerada como princípio da integração do saber universal acabará sendo, também, uma especialização. Subsistirá da ideia humboldtiana da Faculdade de Filosofia a unidade do ensino e da pesquisa apanágio da universidade alemã, tornada o grande centro criador da ciência do século passado. (SUCUPIRA, 1969, p. 267-268).

Portanto, reunir as condições necessárias para que as universidades brasileiras se encaixassem na proposta da reforma Francisco de Campos não foi possível, pois estabelecer que estudos pedagógicos fossem condição para que professores do ensino secundário exercessem sua profissão fora visto como inovador. O mais próximo ao modelo proposto que houve no Brasil foi a universidade de São Paulo, instituída em 1934 pelo decreto 6.284. Sua criação não se configurou como uma oportunidade de colocar em prática um projeto educacional arrojado, todavia em formar elites intelectuais do país. É importante destacar que para a sua criação houve muitas negociações e, conseqüentemente, conflitos políticos relacionados à resistência da elite paulista ao governo central do Rio de Janeiro. Dito de outra forma, a criação da universidade esteve a serviço de um projeto político ideológico.

Dentre os três setores previstos na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras não havia uma seção de educação, o que era uma negação do próprio princípio

da disciplina filosofia. O motivo seria o interesse em integrar as escolas e o apreço a estudos não profissionais, todavia antes da publicação do decreto da Universidade de São Paulo, por questões conjunturais, o curso de formação de professores secundários foi incorporado.

Outro aspecto relevante é que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foram instituídas no Brasil sem um pertencimento referencial provocado pela ausência de padrões educacionais estabelecidos, uma vez que a tradição era de escolas profissionais isoladas como centros de alto conhecimento, as quais estavam a cargo de estrangeiros responsáveis pela docência e pesquisa, o que direciona para outra carência: a de profissionais brasileiros aptos a formarem outros profissionais com qualidade. Para Teixeira (1989), com exceção das escolas de Medicina, a ausência de tradição dificultou criar um padrão universitário. Na década de 40, a pressão pela expansão do ensino foi forte e os moldes existentes de estudos de filosofia eram os do colégio Pedro II, de alguns colégios secundários e de grandes escolas normais. A partir desses modelos se expandiram também as escolas de Economia.

Ainda se tratando da busca por uma identidade educacional no Brasil, Fernandes (1962) afirma que a mudança da Faculdade de Filosofia com caráter universal para escolas especializadas (formação docente para o magistério secundário) é resultado de uma mentalidade acadêmica que impediu que as faculdades fossem um centro universitário comum. Isso pode ser justificado pelo fato de que as escolas profissionais foram aos poucos sendo assimiladas pelo padrão brasileiro, o qual não pode ser entendido aqui como um sistema consistente para ser compreendido como base padronizadora, e a criação das faculdades de filosofia “deixou de ser um empreendimento arriscado e difícil” (Fernandes, 1962, p.230). Mais uma vez a falta de professores qualificados se configura como um entrave à elevação do ensino brasileiro, somada a má utilização financeira e interesses extrapedagógicos na expansão da rede de faculdades de filosofia privadas. Destarte, o ensino superior se deu mais pela multiplicação do número de escolas que pela ampliação e melhorias delas.

Nesse contexto, as Faculdades de Filosofia privadas passaram a ser um lócus de aspiração ao ensino superior, especificamente a da nova classe média, a qual pressionava por progressos na educação, pois requeria ampliação do ensino secundário a fim de alcançar o ensino superior e, assim poder se colocar em posição privilegiada na sociedade e no mercado de trabalho.

É entre os anos de 1955 e 1960 que o ensino superior privado inicia seu processo de consolidação no Brasil e os cursos fundantes dessas instituições passam a ser destinados para a formação de professores secundários por meio da criação de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. De acordo com Sampaio (2000), a expansão de cursos para a formação docente deu-se segundo três fatores: primeiramente pela vigência da legislação de 1931, em que a concepção de universidade se baseava na existência de um núcleo de Filosofia, Ciências e Letras para a formação de profissionais liberais; secundamente por uma clientela motivada pelas oportunidades ofertadas ao acesso ao ensino superior e magistério; e por último, pela estratégia das instituições de investir em expansão sem dispor de muito recurso financeiro, haja vista os cursos acima citados basearem-se fundamentalmente em capital humano, o que facilita os trâmites de abertura e funcionamento deles.

Urge ressaltar que essa expansão não foi bem recebida por alguns cursos ou áreas, havendo resistência de grupos profissionais contra novas admissões de alunos e abertura de novas escolas, como por exemplo, o Curso de Medicina. Por conseguinte, o critério de custo monetário não pôde ser atrelado a expansão de cursos universitários sem ter sua especificidade avaliada. É então compreensível a distinção concreta entre abrir e manter em funcionamento uma faculdade de Medicina e uma de Filosofia, levando-se em consideração capital financeiro e humano. Seguindo essa tendência, em 1957 dos 28 cursos de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de formação, 21 eram em instituições particulares. (IBGE, 1957)

Entre as décadas de 50 e 70 foram criadas universidades federais em todo Brasil, além de estaduais e municipais. Entretanto foi especificamente no início dos anos 60, no que diz respeito aos rumos das Faculdades de Filosofia, que mudanças já vinham sendo sinalizadas. A exemplo disso tem-se que no texto da LDB de 1961 não era mais prevista a obrigatoriedade dessas faculdades como caráter fundante de universidades, dando início a descentralização do ensino superior.

De acordo com a LDB de 1961 a formação de professores para a escola secundária continuaria a ser realizada nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, ao passo que, nas universidades, as Faculdades de Filosofia foram aos poucos substituídas por outras formas de organização. E os cursos destinados à variadas áreas do conhecimento foram planejados para serem concluídos em 3 anos para o bacharelado (título acadêmico) e um ano suplementar de "Didática" para a

licenciatura (título profissional do magistério). E, ainda se tratando de modificações no âmbito educacional, no ano seguinte, a seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da universidade de São Paulo foi modificada para Departamento de Educação, e a partir de 1969, para Faculdade de educação de São Paulo.

Diante desse contexto em que a Faculdade de Filosofia perde seu caráter integrador universitário e ainda enfrenta a criação das Faculdades de Educação, propor uma formação universitária que se baseia primeiramente na oferta de um título acadêmico e, como forma opcional, o título do magistério, faz surgir preocupações acerca da (des)articulação entre a preparação teórica e prática passam a fazer parte das discussões de outrora. Logo, o bacharelado era a via para a carreira docente e a formação pedagógica, de caráter prático, era complementar e apenas vivenciado pelo graduado no último ano de seus estudos, segundo o então conhecido modelo 3 + 1. (Shon,2000)

Todavia, mesmo com a criação das Faculdade de Educação muitos entraves perduraram, essencialmente no que tange a formação docente e a carência de professores qualificados, emoldurando assim uma outra tendência. Com o intuito de, temporariamente, “entregar” ao mercado de trabalho professores com nível superior, esse modelo 3 + 1 possibilitou que bacharéis das mais diversas áreas pudessem cursar um ano complementar e seguissem a carreira de magistério.

Para o conselheiro do Comitê Federal de Educação (CFE), Valnir Chagas, esse ano complementar funcionaria como um regime de permanência a fim de que os bacharéis pudessem ter contato com disciplinas pedagógicas tão importantes para a rotina escolar, e desarticular a teoria da prática não era mais possível de conceber. Foi ele que através do parecer 292/62 estabeleceu as matérias pedagógicas para a licenciatura. Vejamos:

[...] não há que se inferir que todo o ensino profissional deva ser feito concomitantemente, como num ciclo à parte e sem qualquer ligação com as matérias de conteúdo [...]. Ademais, é por todos os títulos desaconselhável separar o “como ensinar” do “que ensinar” [...]. A licenciatura é um grau apenas *equivalente* ao bacharelado e não *igual* a este mais didática como acontece no conhecido esquema 3 + 1. (BRASIL, Parecer CFE 292/62)

Então, depois da publicação desse documento ficou instituído a separação da licenciatura do bacharelado por dois conjuntos: matérias de conteúdo de acordo com a área de estudo; e matérias pedagógicas comuns a todos. A exemplo, podemos citar as disciplinas de Psicologia da Educação, Didática, Elementos da Administração Escolar e Prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado cujas horas foram distribuídas ao longo de cinco semestres e não apenas no último ano.

É ainda no parecer supracitado que o termo que se refere ao curso que prepara o professorado se consagra como “licenciatura” e se distingue da modalidade bacharelado. Portanto, caso algum bacharel quisesse ter o grau de licenciado, deveria cumprir as disciplinas pedagógicas e vice-versa. Ou seja, mais formação profissional significaria mais tempo de estudo destinado para as disciplinas que faltavam em seu currículo base.

Entre as décadas de 60 e 70 uma outra realidade de formação educacional começou a ser delineada. As licenciaturas foram divididas entre formação de professores para o ginásio (1º ciclo) e para o colégio (2º ciclo). Esse afastamento era uma tentativa de resposta para, mais uma vez, a falta de professores para a escola secundária e a baixa qualidade que os exames de suficiência representavam. Destarte, no texto da indicação s/n do CFE de 09/10/1964, o professor deveria ser polivalente, ou seja, “o professor ginásial não há de ser um especialista puro” e “o mesmo mestre poderia se ocupar de várias matérias”. Essa estratégia parecia estar direcionada para resolver uma lacuna no quantitativo de professores e não a qualidade de ensino ofertada.

Sobre essa problemática, o conselheiro Newton Sucupira, relator dessa indicação, acreditava que essa seria uma medida de emergência para suprir o quadro de professores do 2º ciclo, enquanto não houvesse quantitativo suficiente de professores formados em quatro anos, a exemplo do que foi implantado no pós-guerra na Inglaterra conhecido como *Emergency Training Colleges*.

Mas as tentativas de estabelecer uma sistemática educacional continuariam e, com a LDB 5.692, de 25 de agosto de 71, as licenciaturas curtas são instituídas estabelecendo integração geral desde o 1º grau ao superior. Em outras palavras, o ensino primário e o 1º ciclo do ensino médio (ginásio) viraram um ciclo de 1º grau com oito séries e o 2º ciclo de ensino médio (colégio) virou 2º grau com três ou quatro anos. De tal modo que a formação docente deveria seguir esse

critério: para lecionar nas quatro primeiras séries do 1º grau era necessário formação em escola de 2º grau; para lecionar nas quatro últimas séries do 1º grau, bastava fazer um curso superior de curta duração; e para lecionar no 2º grau era preciso cursar uma licenciatura de longa duração.

É relevante destacar que entre as décadas de 60 e 70 houve grande expansão do setor privado a partir da criação de inúmeras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, com as licenciaturas polivalentes e as licenciaturas curtas. Logo, as Faculdades de Filosofia assumiram esses cursos e já não eram mais vistas como um modelo articulador das universidades. Foi no interior das grandes cidades que essas faculdades se multiplicaram, pois conforme discutido por ora, apresentavam baixo custo para sua instalação e grande potencial para atrair pessoas que não estariam nos grandes centros urbanos ou não teriam acesso às universidades. (Fonseca, 1992)

Sobre a lei da Reforma Universitária 5.540/68, a qual preconizava que a educação em nível superior deveria ser pública, gratuita, e alinhada ao ensino e a pesquisa, é possível verificar que o objetivo acima não foi atendido de modo homogêneo, bastando analisar o quantitativo de instituições públicas e privadas que mantiveram alta expansão. De acordo com a Fundação Getúlio Vargas (1976), a maior parte das instituições isoladas eram não universitárias, ou seja, as faculdades privadas não foram diretamente atingidas pela reforma em questão.

Em se tratando do ensino ofertado pelo grande número das faculdades privadas e das universidades, há possíveis indícios de questionamento da qualidade educacional proposta pelas primeiras, pois no contexto em que foram se implantar no interior de cidades em que essa seria, talvez, a melhor opção de preparação profissional, admitir um grande número de alunos sem fazer um filtro sobre vocação acadêmica, poderia resultar em um ensino baseado em simples transmissão de conteúdo para um público com pouco poder econômico.

Portanto, muitas instituições privadas iniciaram seu processo de consolidação financeira oferecendo cursos de baixo custo, atraindo um número significativo de alunos que aspiravam por uma melhor colocação no mercado. Em seguida, essas mesmas instituições, já fortalecidas pecuniariamente, iniciaram um outro processo: o de ofertar cursos com maior investimento e que possuíam maior rentabilidade, e os da área de educação não estariam nessa lista.

Compreendemos que a constituição da formação docente é processual, e por isso, à medida que discussões sobre a relevância educacional são propostas na sociedade, existe a necessidade de consolidação de uma área de estudos com autonomia para impactar em mudanças substanciais. É sobre essa temática que abordaremos no tópico seguinte.

2.3 A emergência da constituição de um campo de pesquisa

A formação docente nas últimas três décadas é um dos campos de investigação de grande interesse de pesquisas. Dessa forma, o século XXI vem acompanhado por reformas educacionais a fim de que possam ser ajustadas às exigências dos contextos atuais face aos impactos de novas tecnologias e, conseqüentemente, o campo da formação de professores passa a ser desafiador. Para lidar com uma realidade nova, os professores tiveram que se atualizar para continuar atuando na profissão. Deste modo, é importante saber como se deu o processo de preparação profissional de quem forma os profissionais da educação.

Segundo Ramalho e Carvalho (1994), há reflexões críticas acerca da formação de professores no Brasil que evidenciam “um modelo formativo”, por ora identificado como Modelo Hegemônico da Formação (MHF). Nele, há características tanto do racionalismo técnico quanto de uma formação tradicional. Ou seja, especialistas de áreas científicas desenvolvem modelos educacionais para que os docentes os apliquem. Assim, temos uma condição de elaborador que não vivencia a prática, e um executor que aplica em sua realidade um modelo que, por vezes, não contempla tacitamente seus propósitos.

Nesse cenário, uma outra situação que pode emergir é uma conseqüente desvalorização do fazer docente e/ou desinteresse em melhorias concretas do processo de ensino aprendizagem, as quais distanciam a profissão de seu real objeto de estudo. O professor precisa se desenvolver profissionalmente a partir de um processo reflexivo de sua prática e atitudes para que compreenda não só os processos educativos, mas também o seu papel de transformação de realidade profissional que orientam a tomada de decisão em seus objetivos pessoais também.

A prática pedagógica deve ser orientada por determinados objetivos que são desejáveis de serem atingidos, assim eles têm um sentido ético fundamental.

Discorrer sobre profissionalização faz vir à tona o termo profissão, o qual é polissêmico. À vista disso, a relação com o objeto de estudo em questão trata-se de distinguir a prática da docência entre ocupação e profissão. Esse último infere um sentido de conhecimento organizado a partir de competências de base, ao passo que seu similar se refere a um exercício de profissão mais focalizado em prática que conhecimento intelectualizado.

Nesse contexto, por meio da concepção sobre profissionalização de Enguita (2001) e Ramalho e Carvalho (1994), é possível concluir que o referido termo diz respeito a uma ocupação organizada, a qual exige competência especializada para realização de um determinado trabalho, e que seja condizente com o intuito de uma educação que opere mudanças significativas na construção de saberes.

Em relação a esse cenário, é relevante compreender como a busca pela profissionalização docente veio se delineando. Em 1983 foi publicado um documento que criticava a escola iniciada nos Estados Unidos e alertava para a progressiva ascensão do Japão como potência educacional, atualmente ela é um dos três melhores sistemas educacionais do mundo. Foi nesse mesmo ano que o pedagogo estadunidense, Donald Schön, publica sua obra 'O Professor Reflexivo', o qual faz uma crítica sobre a racionalidade instrumental na formação profissional.

Como os Estados Unidos eram um modelo para vários outros países, a discussão do professor como profissional fez com que as reformas educacionais considerassem a formação docente como primordial, uma vez que a sua profissionalização passou a ser vista como meta estratégica para os contextos formativos do século XXI. Logo, essa preocupação foi também de países da Europa, América do Norte, América do Sul, incluindo o Brasil.

Em terras brasileiras, a constituição de um campo específico sobre formação docente para estudos na área ainda não era bem definida até a década de 90 do século XXI. De fato, estudos relacionados ao seu trabalho eram normalmente incluídos em uma outra área da educação. Essa foi uma tendência que a Europa também acompanhou, a exemplo da Espanha, segundo Marcelo Garcia (1999), pois enquanto não houve espaço direcionado a análises sobre a formação de professores, essa última ficava alocada junto à Didática como se esses campos de estudo fossem delineados em uma mesma perspectiva.

No Brasil, o ENDIPE, que é um grande evento congregador de pesquisas educacionais, foram registrados muitos trabalhos que discutiam resultados de pesquisas bem pertinentes sobre a formação de professores. De acordo com Oliveira (2000), o qual analisou dez edições sobre o referido congresso, os assuntos tratados nos estudos realizados, apesar de discutirem sobre educação, apontavam caminhos que iam além da Didática. Ou seja, esses já eram indícios de que a formação de professores tinha se constituído em um campo de estudo distinto daquele.

Diante dessa circunstância, é interessante compreender quais aspectos tornam uma área em campo de estudo específico, pois é na diferenciação entre o alcance de cada área que pode ficar mais nítido o campo de atuação. Segundo Carlos Marcelo (1999, p. 24 – 26), há cinco fatores que constituem a delimitação do campo de formação de professores:

1. Existência de objeto próprio;
2. Uso de metodologia específica;
3. Uma comunidade de cientistas que definem um código de comunicação próprio;
4. Integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa por parte dos administradores, políticos e pesquisadores.

Sem dúvida a delimitação de um objeto de estudo específico é necessária para que existam direcionamentos de condutas e pesquisas a fim de tornar a área investigada mais consolidada. E essa tem sido uma discussão perene entre estudiosos da educação. Afinal de contas, desde as experiências escolares bem tenras, elas já emolduram práticas importantes da formação docente. E mais, questões relacionadas ao entorno profissional que dizem respeito ao salário, carreira, local de trabalho também contribuem para a constituição do objeto de estudo. (MIZUKAMI et al., 2002 e Imbérnon (2002)

Ainda de acordo com Marcelo Garcia (1999, p.26) e Nóvoa (2009), os quais convergem sobre o tema discutido nesse quesito, a definição do objeto da formação docente se direciona para a preparação do professor, atualmente mais

utilizada como desenvolvimento profissional. A partir dessa concepção, não haveria uma segregação entre formação inicial ou continuada, uma vez que a preparação é vista como um processo gradativo que vai sendo aperfeiçoado à medida que a teoria é (re)significada pela prática.

O segundo item que contribui para delimitação de um campo de estudos é a metodologia utilizada para o alcance dos objetivos propostos em uma pesquisa. Segundo André (2010), há uma prevalência de trabalhos científicos que são norteados por coleta de dados a partir de depoimentos escritos, orais, histórias de vida além de pesquisas colaborativas.

É possível inferir que essas formas de reunir informações são muito próprias de uma época específica, pois se compreendermos que o objeto da formação docente, conforme discutido acima, se baseia em uma evolução contínua, os conceitos válidos para uma época podem não perdurar para outra. Daí a necessidade de encontrar caminhos metodológicos próprios a fim de atingir os propósitos da pesquisa a ser realizada.

Para lidar com novos contextos, técnicas que eram menos frequentes nas pesquisas nos anos 1990, como o questionário, voltaram a integrar pesquisas que pretendiam fazer análises de seus dados a partir de uma investigação quantitativa, assim como a associação de mais de um tipo de coleta de dados, a exemplo do grupo focal, histórias de vida, narrativa entre outras. Esses são exemplos do que pode ser feito para lidar com a complexidade que é empreender uma pesquisa científica.

O terceiro elemento que contribui para a validação de um campo específico de estudo é a criação de um grupo de cientistas com objetivos comuns. Dito de outra forma, uma área de estudo se consolida quando há pesquisas bem fundamentadas e que produzam resultados que respondam aos anseios da sociedade. Uma pesquisa deve ser útil para a resolução de alguma fragilidade e as descobertas realizadas durante os estudos precisam operar mudanças. Para tal, pessoas dispostas a estudar cientificamente um fenômeno precisam estar afinadas quanto aos seus códigos linguísticos e as metas a serem alcançadas.

Em se tratando de organizações científicas, temos o exemplo de grupos de estudo que majoritariamente são vinculados à programas de pós-graduação. Nesse contexto, a delimitação de linhas de pesquisa contribui para uma organização dos desdobramentos possíveis de serem feitos de uma área específica de pesquisa.

Assim, é possível que os pesquisadores tenham acesso à troca de conhecimentos, experiências, metodologias com outras pessoas, aprimorando suas bases procedimentais e maior assertividade ao estudo a ser realizado.

A fim de que um coletivo de cientistas se fortaleça, além do que fora explicitado, o quarto elemento apresentado por André (2010), o qual é a incorporação ativa dos participantes na pesquisa, precisa de fato ser implementado. Considerar os protagonistas da prática docente (professores, coordenadores, diretores, administração) nesse processo pode apontar encaminhamentos a serem (re)pensados pelo grupo de pesquisa, por exemplo. É imprescindível conhecer de perto o local da prática, como o processo de ensino e aprendizagem realmente se desenvolvem, como a gestão escolar concebe a formação docente com o intuito de que nessa relação, entre prática e teoria e vice-versa, sejam encontrados caminhos positivos para a educação.

Após a explanação dos aspectos aventados, um fator muito importante a ser considerado como crescimento para a área, é o fato de que a formação de professores ter estado como discutível em diversas manifestações, sejam midiáticas ou em momentos políticos. Logo, percebemos que quanto mais pesquisas responsáveis foram realizadas com o intuito de promover o crescimento e desenvolvimento da qualidade educacional no Brasil, a citada área de estudo se fortalece e se constitui como um campo específico de pesquisa. Consequentemente, seus profissionais podem ser vistos como atores que se envolvem de modo intencional para gerar mudanças significativas em sala de aula.

Atrelado à essa responsabilidade social que o professor possui, sua constituição de identidade profissional também vai se moldando a partir de experiências que vêm mudando ao longo das últimas décadas. O processo de ensinar exige um tipo de profissional que se reconfigura a todo instante, ou seja, para cada necessidade há um perfil docente que se apresenta. Essas adequações não acontecem sem afetar o lado pessoal do professor, uma vez que pessoal e profissional são indissociáveis e à medida que a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem se atualiza, há uma nova constituição de identidade docente.

O processo de construção identitária do professor diz respeito à sua profissionalização. Se quiser se manter na profissão, os desafios aos quais será constantemente confrontado, o tornará apto a solucionar problemas diversos a partir da geração de estratégias orientadas pelo objetivo de ensino planejado.

Concordamos com Ramalho e Carvalho (1994) quando afirmam que “o processo de identidade profissional não é um processo natural, mas um processo social e histórico pela ação do grupo que deseja a profissionalização”. A exemplo disso temos o caso dos professores de língua inglesa. O que se exige deles, atualmente, quanto à formação docente faz parte de um contexto que diz respeito historicamente a ascensão dos Estados Unidos ao patamar de potência mundial, que por sua vez tem relação direta na emergência de se falar o idioma dessa nação, que reverbera numa necessidade de preparação daqueles que vão ensiná-lo. As mudanças que provocam profissionalização não são provenientes de uma ação singular, mas de um conjunto de fatores históricos, políticos e sociais que forçam uma reconfiguração profissional.

A profissionalização docente precisa ainda ser almejada por aqueles além dos grupos da academia, bem como pelos profissionais já em atuação. É a partir de um desejo conjunto que um movimento por desenvolvimento profissional pode de fato ser consolidado e finalmente contribuir para uma consciente tomada de atitudes em prol de uma constituição do professor como um profissional. Esse é um processo que perpassa pelas reais noções entre o reconhecimento do conhecimento específico da disciplina, o qual o professor é licenciado e os conhecimentos pedagógicos necessários para viabilizar um ensino de qualidade ao seu público-alvo. É no equilíbrio desses saberes que a formação docente se instaura como um campo em discussões perenes.

2.4 Os saberes específicos e os saberes pedagógicos

O desenvolvimento de um profissional, seja de qualquer área, está imbricado a uma sequência de conteúdos que o expõe a um jogo de situações inesperadas e o prepara para os desafios de sua futura rotina de trabalho. Ao professor resta a reflexão diante desses desafios em forma de tomada de atitudes respaldadas em conhecimentos próprios de sua área de formação (licenciatura) e conhecimentos pedagógicos, os quais o auxiliarão na melhor maneira de lidar com o alunado diverso em sala de aula.

Mesmo assim, há questionamento entre professores sobre quais são os saberes necessários para cumprir com eficiência a tão árdua tarefa de ensinar. Em

outras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que o professor mobiliza diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? São conhecimentos codificados, técnicos, habilidades da natureza artesanal, cognitivos ou discursivo, racionais, baseiam-se em crenças, em valores ou simplesmente na subjetividade dos professores?

Na década de 1980, vários estudos foram desenvolvidos a respeito do saber do professor e algumas pesquisas corroboram com fato de que a questão do saber não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores profissionais, de maneira mais específica.

No âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-los com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. (TARDIF, 2013, P. 11)

De acordo com a abordagem defendida por TARDIF (2013), os professores precisam escapar de dois perigos: o mentalismo e o sociologismo. O primeiro consiste em reduzir o saber, exclusivamente a processos mentais mecanizados, reduzindo o conhecimento, e até a própria realidade. Já o sociologismo é partilhado por todo um grupo de agentes, os professores com formação comum que trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, como programas, materiais e regras do estabelecimento de ensino.

Ao comparar as abordagens é possível concordar que o saber do professor é social porque sua posse e utilização dependem de todo um sistema que garante a sua legitimidade e orientam sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, Ministério da Educação etc. Portanto, nunca é definido sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Pois,

Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (FREIRE, 1996, P.33).

O pensamento freiriano explicitado na epígrafe indica que a experiência educativa não pode ser resumida a um mero treinamento técnico. A formação docente é compreendida como um processo que envolve o conhecimento profissional, a complexidade do ensinar e aprender, as peculiaridades do ensino e as dimensões éticas da profissão docente. As análises referendadas nas discussões sobre o conhecimento profissional docente nos encaminham para pensar à docência como uma profissão que possui uma base de conhecimentos específicos. As reflexões acerca da complexidade e das peculiaridades do trabalho docente mostram a necessidade de diálogo entre as instituições formadoras e a realidade das práticas de ensinar e aprender.

A formação de professor possui constituição complexa e envolve um corpus de conhecimentos e saberes específicos vindos da formação e da prática da docência. Essa formação tem o desafio de dotar o professor de possibilidades para refletir de forma crítica e autônoma a concepção de educação e a de ser humano implicadas nos processos formativos, considerando o professor como sujeito no sentido freiriano, situado em um contexto sócio, histórico, político e cultural.

Para que esta formação se desenvolva com intensidade política, analítica e crítica, possibilitando amplo aprendizado acerca da realidade educativa, numa perspectiva avaliativa, indo além das atitudes imediatistas, pragmáticas e de controle, deve se assentar em um conjunto de princípios, conceitos, valores e referenciais que expresse um paradigma interpretativo da realidade como construção. E, neste processo formativo, o professor deve se perceber como autor ou ator da formação que o institui, sempre na perspectiva de sua constituição na interação com os demais participantes do processo de ensinar e aprender.

A partir dessa compreensão dos processos formativos, enfatizamos a dimensão ética da profissão docente como importante temática nas reflexões sobre os professores e sua formação. Essa dimensão é fundamental no desenvolvimento da profissão, nas relações que se estabelecem no trabalho docente entre os profissionais da educação e entre esses e os alunos, bem como nos modos de ser professor. No contexto dessas reflexões concordamos com Mizukami e Reali (2000)

ao afirmarem que há necessidade de vinculação entre a gama de disciplinas dos cursos de formação de professores, tendo como referência que o eixo articulador entre essas diferentes disciplinas deve ser a docência.

Os cursos de licenciatura, neste âmbito, emergem como um dos importantes contextos do processo de formação profissional docente, vista como um processo contínuo, configurando-se como “(...) elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo” (IMBÉRNÓN, 2009, P.44). Por essa colocação entendemos que a formação e as aprendizagens docentes possuem diferentes contextos de ocorrência, bem como demanda a compreensão do conhecimento profissional como dinâmico e contínuo. Entendemos, ainda, que a produção dos conhecimentos e das aprendizagens docentes possuem diversas fontes. Esses conhecimentos e aprendizagens podem advir das experiências pré-profissionais, das interações como os pares e dos processos formativos, por exemplo.

Ademais, é oportuno pensarmos sobre as peculiaridades das licenciaturas como *locus* de formação de professores compreendida a partir de seu sentido etimológico como ação de ensinar, a qual envolve diferentes ações peculiares à gestão da aula. A aula configura-se como espaço de atividade docente, de interação, do ensinar e aprender, da relação com o saber, do agir docente. A aula, nessa perspectiva é tempo e espaço do professor e do aluno. Durante esse período ambos precisam trabalhar para que o principal da aula, que é a aprendizagem do aluno, aconteça.

Em relação à aula como espaço do ensinar, do aprender, do pesquisar e do avaliar, ao considerarmos o entendimento de Veiga (2009) sobre processos didáticos, percebemos a natureza complexa do trabalho docente. Ressaltamos essa complexidade em face da diversidade de atividades requeridas ao professor (saber planejar, mediar a socialização do conhecimento, organizar a gestão disciplinar e do conteúdo, avaliar, entre outras). A complexidade da aula explicita-se, de modo singular, em decorrência da imprevisibilidade que marca as situações de ensino. Essa característica nos remete a caracterizar o trabalho docente como atividade complexa, na qual o professor não tem total controle sobre o que acontece no desenrolar de suas ações, tampouco, tem respostas prontas para resolução dos dilemas de sua prática.

Assim, como o cerne da presente investigação versa sobre a formação do professor de línguas é que trazemos propostas de trabalho como as do Idiomas Sem

Fronteiras, as quais ao mesmo tempo em que se mostram potencialmente capazes de superar contradições endêmicas a cursos de formação de professores, suscitam muitos outros dilemas e desafios. Nessa perspectiva é pertinente que haja investimento na compreensão das significações do trabalho docente, pois é necessário entender sobre o status da profissão, que neste contexto trata do professor em processo de profissionalização.

Reiteramos que o trabalho docente é uma atividade complexa uma vez que abrange realidades distintas. Logo, a necessidade de contar sempre com o trabalho de outros agentes é primordial para a eficiência do processo educativo. Envolver-se em trabalho colaborativo requer postura integrativa ou, como discute John-Steiner (2000), exige a capacidade de complementar e ser complementado pelo outro, de oferecer e receber suporte emocional, de acreditar nas potencialidades do outro, além do desejo de assumir compromissos, de renunciar ao sentimento de propriedade sobre o conhecimento, de modificar as ideias para que se entrelacem às do outro. Criar com o outro é saber lidar com a multiplicidade.

Ofertar qualidade na formação de cursos de licenciatura é uma das metas das universidades, conforme já citamos anteriormente, e quando essa demanda não é correspondida de maneira efetiva para quem deixa a academia, é ingressando no mercado de trabalho, que reside a tentativa de preencher lacunas formativas deixadas por onde deveriam ser resolvidas.

É fato que não são questões simples. A contradição entre o desejo de empoderamento e o medo de romper com paradigmas é, possivelmente, a mais contumaz de todas. Até que pontos estão preparados os professores para promover o outro em toda sua potencialidade? O quanto os formadores, encapsulados em seu manto da ciência, estão dispostos a, humildemente, saírem de seus lugares sociais? Renunciar ao status intelectual que historicamente reproduzem? Em que medida estão dispostos a ressignificar o sentido próprio do conhecimento? Isto posto,

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2013, p. 36)

Compreendemos que num mundo globalizado, o desafio não está em ultrapassar limites ou em cruzar fronteiras. O desafio está em fazê-lo mediado por princípios éticos de reconhecimento da legitimidade do outro, de valorização das diferentes e conflitantes vozes, de não indiferença às realidades que podem não ser compreendidas.

Acreditamos que a existência de políticas públicas linguísticas como o Idiomas Sem Fronteiras amplia uma realidade de prática docente para o licenciando. É nesse espaço, além das disciplinas de estágio supervisionado, que o futuro professor pode ter acesso ao ambiente específico de seu trabalho. A experiência se dando na prática dentro da própria universidade é uma dimensão formativa e técnica mais desafiadora, uma vez que diferente das aulas ministradas nos estágios, as quais são de língua estrangeira para o ensino regular, as aulas do citado programa são ministradas em língua estrangeira parecidas às de um curso de idiomas.

É relevante citar ainda que a preparação do licenciado que participava do IsF como professor não era direcionada apenas para sua fluência linguística, mas também competência pedagógica. Essas vertentes são partes de um processo indissociável quando há a compreensão de que a dinâmica do trabalho docente inicia bem antes do momento de sala de aula e está atrelada às exigências de documentos oficiais que tratam da qualificação desse profissional. (Dorigon, 2015)

Um dos caminhos que podem levar a resultados positivos é se adaptar as diferenças. Por isso, para lidar com realidades heterogêneas é imperativo que a autonomia faça parte do contexto formativo, pois a partir da noção de buscar de modo mais independente por respostas diferentes para as demandas que se apresentam, é possível que se afaste cada vez mais da problemática da formação de modelos escolares idênticos. (Tardif e Lessard, p. 227)

Ademais, estar apto a ministrar aulas de língua inglesa, por exemplo, para níveis linguísticos distintos cujos objetivos do público-alvo iam desde obter pontuação suficiente para ser aprovado em um teste de proficiência linguística até a submissão de uma bolsa de pós-graduação para estudar em um país estrangeiro, era uma faceta importante dos licenciandos, então professores do programa IsF. Esse saber só pôde ser consolidado por eles na prática da docência rotineira enquanto estavam com a missão de serem os facilitadores de um ensino que podia significar a ampliação de muitas oportunidades.

Enquanto cidadãos é comum verificarmos muitos profissionais de outras áreas que não sejam do âmbito educacional, a dar pareceres quanto ao trabalho docente. Isso parece ser razoável se pensarmos que desde o primeiro contato com a escola, uma das primeiras profissões, senão a primeira, a vemos é a imagem do professor. Seu trabalho parece ser muito simples, pois o que se mostra como sua labuta é o momento de sala de aula. Por isso, compreendermos que o processo educacional é complexo é parte crucial para que haja valorização da profissão.

Ministrar aulas não é um processo natural, caso contrário estaríamos segregando o saber específico do pedagógico. E o que deve ser bem desenvolvido são as etapas que antecedem o momento de ensino que induzem a uma aprendizagem. É nessa última que reside uma diferença entre outras profissões. No caso do professor, ele precisa do aluno para que a aprendizagem seja um objetivo a ser alcançado. Dito de outro modo, afirmamos que a educação é um processo que precisa de colaboração do outro, e por isso precisa ser pensada de modo a atingir situações individualizadas.

Nesse sentido, ainda falta muito para chegarmos ao lugar de encontro com o outro (Freire, 1970/1987), não porque não nos aproximamos da escola, mas porque ainda o fazemos com postura imperialista. Precisamos aprender a nos distanciar de movimentos de aproximação motivados pela cultura extrativista em que o interesse está em retirar da escola os dados para produzir conhecimento que, na maior parte das vezes, não retorna aos envolvidos. Carecemos nos despir da aura de superioridade e acreditar que tem tanto ou mais a prender do que a ensinar aos professores. Enquanto estivermos indo ao encontro do outro como “formadores” para “mudarmos” sua prática – que julgamos sempre deficitária – não estaremos promovendo outra coisa senão mais subserviência e distanciamento.

Todas as reflexões apresentadas se aplicam também a todas as ações e a todos os envolvidos no programa IsF. Mesmo orientado pelo desejo de transformação e motivado pelo sentido de interdependência humana, esse é um modelo inserido numa sociedade de classes, com todas as contradições nela engendradas. No entanto, é precisamente o reconhecimento das tensões e limitações de iniciativas como essa que faz o fluxo da sua história. Não existe a ilusão de que todas as contradições sejam superadas ou que completamente novas práticas sejam criadas como modelos de formação crítico transformadora de professores. Isso seria, se fosse possível, o fim da historicidade própria da existência humana.

3. A Universidade e a Política de Internacionalização

Compreender a universidade como lócus de formação é deveras preocupação integrante de todo um corpo social. A fim de garantir progressos sobre seu funcionamento, propor melhorias no que tange o ensino de idiomas aderindo à uma política de institucionalização, é que abordaremos nessa seção como se deu o processo de constituição de programas de extensão da universidade pesquisada, assim como a política pública federal conhecida como Ciências sem fronteiras.

3.1 A universidade como lócus de formação docente

Segundo Coêlho (2005, p. 53), na Roma antiga o termo latino *universitas* significava a universalidade, a totalidade, o todo, o universo, o conjunto das coisas, o colégio, a associação ou a comunidade de pessoas. No século XII esse termo era empregado para se referir ao conjunto das pessoas que numa cidade exerciam o mesmo ofício e tinham interesses comuns, ou seja, uma corporação de ofício. Cada associação ou corporação era uma *universitas*, sendo a dos comerciantes, por exemplo, denominada *universitas mercatorum*. Para se diferenciar das demais, a corporação dos mestres e estudantes foi chamada de *universitas magistrorum et scholarium*, associação dos mestres e dos estudantes, ou *universitas scholarium*, no caso de Bolonha que congregava apenas os estudantes, pois os mestres formavam o Colégio dos Doutores. Esses qualitativos caíram em desuso quando, com o enfraquecimento do sistema corporativo, a expressão *universitas* passou a ser usada somente para se referir à corporação dos mestres e dos estudantes, isto é, dos trabalhadores intelectuais e não mais a qualquer associação ou corporação de ofício.

Mais do que pelo ensino de determinadas matérias e pela existência de faculdades, em seu início, a universidade era constituída pela associação corporativa e autônoma de pessoas que assumiam algum tipo de existência dedicada ao trabalho intelectual, ao ensino e à investigação. Ela conquistou o monopólio de ensinar e de conferir uma licença como forma de autorização para o desenvolvimento da atividade docente. Ademais, a universidade não era propriamente uma instituição nacional, pois congregava mestres e estudantes de toda a Cristandade.

Do final da Idade Média ao século XVIII, a universidade passou por um período de decadência, em que se ressentiu da ausência de uma inquietação intelectual mais profunda e fechou-se às novas formas de saber, à filosofia e às ciências modernas que surgiram fora dessa instituição e contra o saber universitário, em geral preso à preocupação com a ortodoxia, à rotina e ao tradicionalismo. Vários filósofos e cientistas desenvolveram, então, suas ideias e teorias fora da universidade, sendo claro o divórcio entre, de um lado, o saber aí ensinado e, de outro, a filosofia e a ciência da época, pois

O que justifica a universidade é a busca e o cultivo do saber, a formação dos seres humanos que a todo o momento possam inserir-se de modo crítico, rigoroso e criativo na existência social, no mundo trabalho e contribuir para transformá-los, para superar a realidade, a obriedade existente, o saber instituído, e a formação de intelectuais, pessoas que, ao mesmo tempo, interrogam, buscam, amam, cultivam e contestam o saber, as ciências, a tecnologia, a filosofia, as letras, a artes, a investigação e a criação de novos saberes, e que assumem a dimensão social e política da pesquisa. A universidade se faz ela mesma à medida que responde, academicamente, aos desafios que a humanidade, as nações, os grupos e as pessoas lhe apresentam, interroga e busca o sentido de si mesma, da natureza e da existência humana em sua dimensão social e pessoal, e afirma-se concretamente como instituição por excelência da cultura, da crítica, do pensamento, do trabalho intelectual, da formação humana, da criação e da invenção de novas ideias e formas de existência. (COÊLHO, 2005, P. 55)

O que é próprio da universidade e a faz existir é a passagem e a elevação, do empírico e do particular ao que verdadeiramente é, ao conceito, aos argumentos, ao universal. Ao cultivar a vida do espírito, o pensamento, a razão, a imaginação e a sensibilidade, ela se faz na e pela crítica e superação das ideias, da prática e da tradição cultural. Em vez de abandono e descarte da tradição, ela busca retomá-los de forma crítica e criativa, impossível sem o saber instituído que, abrindo-se à interrogação e ao pensamento, torna-se fundamental para sua própria crítica e superação. E assim, ela se faz universidade.

Pensada em seu sentido próprio, a universidade se afirma como instituição por excelência da investigação da natureza e da existência humana em todas as suas dimensões, do cultivo do saber vivo, inacabado e em permanente trabalho de constituição e de superação de si mesmo, da inserção rigorosa e crítica de jovens e adultos no mundo da cultura, do pensamento, da imaginação, da sensibilidade.

Instituição da formação de sujeitos da cultura, do pensamento, da ação e da política, de seres humanos. Essa compreensão é inseparável de exigências intrinsecamente ligadas ao trabalho intelectual e ao processo formativo que professores e estudantes são chamados a realizar na pesquisa e nos cursos de graduação e pós-graduação.

Para Martins (2010), uma das principais finalidades da escola é promover autonomia do estudante e, sobretudo a universidade, existe para inserir jovens e adultos, de modo crítico e rigoroso, na esfera da cultura e do pensamento corporificados em obras, para adquirir autodomínio dos seus pensamentos e argumentos, o que implica profundas transformações nas aulas e na forma como professores e estudantes são formados e se relacionam com os saberes.

Diante disso, Chauí (2001), afirma que se torna necessário distinguir a universidade como instituição social da universidade como organização. A primeira, trata a prática fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, aceita-se a autonomia do saber diante da religião e do Estado, onde há normas e valores de reconhecimentos definidos pela comunidade acadêmica primando pela democratização do saber. A segunda é a universidade como prestadora de serviço, a qual apoia-se em ações articuladas e em ideias de eficácia e de eficiência no uso de recursos e procedimentos para alcançar as metas previstas, dando-se muito valor aos processos de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Assim,

“Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas.”
(CHAUÍ, 2001, p. 193)

A partir desse pensamento, a universidade entendida como organização, passa a ver a docência como uma transmissão ligeira e efetiva de conhecimentos para garantir uma habilitação rápida para graduados que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho. Anula-se ou secundariza-se a ideia de formação. A pesquisa passa a ser uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de dados objetivos, referentes a problemas parciais ou locais. Logo, faltam espaços para a reflexão, a crítica e o exame de conhecimentos, saberes e práticas, visando a sua mudança ou superação.

Os mecanismos utilizados para a profissionalização dos alunos, em geral, não estão direcionados aos objetivos que direcionem ao compreender, pensar o mundo do trabalho e o mercado, mas apenas em ensinar e em aprender a operá-los, a tirar proveito desses processos. Vistos como naturais, parecem intocáveis, exigindo a permanente adaptação da universidade, dos cursos e dos currículos às novas transformações, bem como a preparação dos alunos para responderem com competência e sucesso aos desafios da realidade atual, ou seja, do mercado. Mais do que trabalhar conceitos, ideias, articulações lógicas, argumentos, métodos de investigação e de ensino, o curso deveria se preparar para atender aos interesses e às demandas dos alunos.

Destarte, acreditamos que a iniciação científica pode direcionar a caminhos estreitos, alunos que ainda não conhecem questões básicas numa determinada área e não têm amplitude e profundidade de horizontes intelectuais e humanos, nem mesmo em sua própria área de atuação. Além disso, a universidade frequentemente separa o ensino e a pesquisa, a formação pelo ensino e a formação pela pesquisa. Assim, existirão os que esperam ir direto para o mercado de trabalho, para o exercício profissional e os que muito provavelmente se encaminharão para pós-graduação e/ou pesquisa.

A Constituição Federal (CF) de 1988, em seu art. 207, destaca que “as universidades devem primar pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL,1988) e a Lei nº 13.174/2015 (que altera o texto da LDBEN nº 9.394/1996) em seu artigo 43, inciso VIII, contempla que a finalidade do ensino superior, deve atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL,2015).

Atualmente, de forma geral, imagina-se que somente o ensino e a pesquisa possam realmente ajudar os indivíduos a serem inseridos no mundo do trabalho. O culto do útil e de tudo o que se liga e se volta para realidades e objetivos imediatos e práticos limita, banaliza e empobrece os horizontes culturais e humanos da existência pessoal e coletiva, desvia o olhar de questões e realidades consistentes, duradouras, significativas e essenciais ao homem, à vida do espírito, ao trabalho intelectual, ao ser e à existência mesma da universidade, do ensino, da pesquisa e da formação humana.

“Os problemas das universidades não estão apenas fora da instituição, mas nela mesma, na ação de professor, de estudantes e de servidores técnico-administrativos em geral. Reformas vindas do Estado ou das mantenedoras, no caso das instituições particulares, não conseguem, por si sós, transformar por dentro a universidade, o ensino e a pesquisa. Igualmente, reformas curriculares gestada e implantadas de fora para dentro e de cima para baixo, não transformam o saber, o trabalho de professores, de estudantes e de servidores técnico-administrativos, o ensino, os cursos e os currículos.” (COÊLHO, 2005, P. 73)

Concordamos com a crítica rigorosa e, portanto, não banalizada, da prática e das concepções de educação, de escola, de universidade, de ensino, de pesquisa e de currículo. Mais do que a expressão de desconforto diante dos acontecimentos, essa crítica é um ato de lucidez e de responsabilidade histórica, uma maneira de construir, por exemplo, a universidade que seja realmente “*universitas*”, instituições formadas por comunidades nas quais estudantes de todas as partes da Europa participavam em condições de igualdade e usufruíam, praticamente, dos mesmos privilégios e direitos. Logo, podemos justificar através de Martins (2010), o qual defende a formação de personalidades flexíveis, criativas, autônomas, que saibam trabalhar em grupos e comunicar-se habilmente e, sobretudo, estejam aptas para os domínios da complexidade do mundo real.

As universidades, em sua constituição, já possuíam o caráter internacional pelo deslocamento constante dos estudantes de diferentes nações para tratar das questões do conhecimento, mesmo que, nem sempre o caráter internacional garantisse a harmonia e a paz, sem discriminação aos nativos.

“A cooperação internacional institucionaliza-se através do estabelecimento de acordos bi e multilaterais e envolve interesses culturais, científicos e tecnológicos que oportunizem ganhos para os envolvidos e sempre existiram, sendo, por vezes, alternativa importante para o crescimento de regiões por vezes estruturalmente isoladas dessas oportunidades – especialmente quando tratadas de maneira exclusivamente institucional – necessitando de articulações em conjunto e gerando organizações meta-institucionais visando o pleno desenvolvimento da cooperação, numa visão internacional, que e nem sempre conseguem resultados homogêneos”. (ACEVEDO; BRASIL, 2004 p.14).

O fenômeno da globalização da economia durante o século XX, lançou alguns novos desafios para as universidades, como: a crescente importância do

conhecimento e a valorização do capital intelectual dos indivíduos, a revolução da informação e dos meios de comunicação e a responsabilidade na criação e na manutenção do entendimento entre os povos e do espírito de solidariedade com os países menos desenvolvidos. Esses são desafios que impõem a universidade a revisar e atualizar as suas estratégias, a fim de que seus estudantes e seus egressos passem a contar com as competências essenciais, acadêmicas e profissionais que lhes permitam interagir em uma sociedade cada vez mais multicultural e internacional. Marcovitch (1999) observa que, “Entendemos, então, que a ação internacional pressupõe a inter-relação entre nações e, conseqüentemente, pressupõe o conhecimento, ou pelo menos a aceitação da existência do outro, intensificando a consciência de diversidade dos indivíduos e a sua visibilidade”.

De acordo com De Wit (2002), a internacionalização emerge com políticas norte-americanas de reestruturação pós-segunda Guerra Mundial. Com o intuito de cooperar e oferecer diretrizes para o desenvolvimento de nações devastadas pela guerra, os Estados Unidos promoveram na década de 1960 cursos voltados para o cenário internacional, os quais divulgavam o seu modelo de governo e os posicionavam como uma liderança em um mundo em reestruturação.

Ao ampliar as ofertas de cursos internacionais na década de 1980, o termo internacionalização começava a ser utilizado, mas com uma definição diferente da que conhecemos no século XXI. Segundo Knight (2008), o termo era usado para designar atividades e serviços relativos ao escopo internacional. Não havia, entretanto, políticas voltadas para o ensino transfronteiriço e incorporação de diretrizes interculturais e internacionais ligadas aos objetivos e práticas internacionais.

Diante da expansão das companhias privadas e da educação para além das fronteiras, Knight (2008) propôs que a educação superior oferecida pelas instituições públicas e privadas deveriam incorporar as dimensões interculturais e internacionais ao ensino, pesquisa e serviços educacionais prestados tanto no nível local quanto global. Em outras palavras, segundo a autora, as políticas e diretrizes educacionais precisariam atender aos desafios impostos pela globalização das sociedades, economias e mercados.

A internacionalização no Brasil começa a existir com políticas de reestruturação social e econômica desenvolvidas após a Segunda Guerra Mundial. A primeira ação de internacionalização do governo brasileiro data da década de 1960, quando ainda vigorava o Protocolo do Programa de Estudantes-Convênio de

Graduação (PEC-G). Isso foi criado oficialmente em 1965 pelo Decreto nº 55.613 e, atualmente regido pelo Decreto nº 7.948, oferecendo a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico, a oportunidade de realizar seus estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. O PEC-G é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores, por meio da Divisão de Temas Educacionais, e pelo MEC, em parceria com Instituições de Ensino Superior em todo o país. (BRASIL, 2015)

Na década de 1970, a autonomia da universidade pública se alicerçava por meio das mudanças trazidas pela reforma de 1968 e pela Lei 5540 (FÁVERO, 1968). A instituição do sistema departamental e o investimento em infraestrutura contribuíram para consolidação da pesquisa nacional desenvolvida nas universidades públicas.

Na década de 1980, esse projeto de universidade ficou custoso para União, já que os resultados trazidos para a pesquisa e ao mercado de trabalho ainda eram insatisfatórios em razão da pequena parcela populacional a que atendia. Portanto, na década seguinte, duas ações governamentais urgentes foram estimuladas: a ampliação de vagas e a busca pela qualificação das pesquisas em âmbito nacional e internacional (LAUS, 2012) para responder às demandas internas e à competitividade internacional.

Durante o governo dos Presidentes Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso foram priorizadas ações tangentes ao ensino superior no intuito de reformar a educação do topo para a base. Para alcançar essa finalidade, adotaram uma agenda liberal de desenvolvimento que privilegiou o avanço tecnológico e científico produzido na academia. O conjunto de propostas apresentadas (projetos de lei e reforma) culminou na alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996. A lei, a qual é a principal diretriz da Educação Nacional garantiu autonomia das universidades (públicas e privadas) e retirou o currículo mínimo substituindo-o apenas pelas Diretrizes Curriculares, que comumente são mais gerais (DURHAM, 2010).

No início do século XXI, as ofertas na esfera pública se ampliaram com a emergência dos programas de expansão e distribuição das universidades. Durante os anos de 2003 a 2016, foram criadas 18 novas universidades federais e programas de inclusão como o: ProUni, Reuni, Sisu e UAB, além do sistema de cotas, os quais objetivavam maior distribuição de oportunidades educacionais.

Em seguida, a estratégia brasileira incluiu os alunos de graduação nas políticas de mobilidade estudantil, por meio do CsF do governo Federal, quando os alunos de graduação puderam se candidatar a vagas de intercâmbio em universidades estrangeiras parceiras.

Sob a promessa de promoção do avanço e inovação tecnológica, o CsF concedeu 92.880 mil bolsas de estudos em universidades parceiras situadas majoritariamente no hemisfério norte, financiadas pelo Estado e por meio dos órgãos de fomento como a CAPES² e o CNPq³³, entre os anos de 2012 e 2016. Dessas bolsas, metade foi destinada aos alunos que realizaram intercâmbio em países anglófonos e desenvolvidos como Estados Unidos, Canadá e Reino Unido. Os bolsistas eram das áreas prioritárias do programa, a saber: áreas tecnológicas e exatas. Nas últimas duas décadas o programa contemplou 9.709 alunos entre os anos de 2000 a 2017 (BRASIL, 2018).

Diante da experiência de internacionalização citada anteriormente, o Brasil buscou a formação internacional promovida por países mais desenvolvidos a fim de que por meio da troca de experiências, sejam as de ordem linguístico-cultural, socioeconômicas e/ou científicas, pudesse ampliar as possibilidades de aumento da qualidade da formação discente e, posteriormente, de força de trabalho. Dessa maneira, essa estratégia de internacionalização tem uma relação direta com o mercado financeiro e favorece mais os países acolhedores que a nossa ⁴ciência e o desenvolvimento econômico. “Excluam as humanidades das bolsas disponibilizadas pelo CsF, privilegiando formação técnico-científica responsáveis pelas inovações (LASTRES; FERRAZ, 1999). É de suma importância ressaltar que o Programa CsF foi um programa criado para melhorar a política brasileira de ciências e tecnologia dentro das universidades.

3.2 A constituição histórica do ensino de língua inglesa no Brasil

Torna-se de suma importância salientarmos um breve histórico do ensino de inglês no Brasil para mostrar de qual contexto de ensino de línguas originaram-se

² Cnpq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;

³ CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

esses alunos que foram candidatos ao CsF e porque a criação do IsF foi crucial ao programa.

A história do ensino de línguas no Brasil versa sobre as práticas na sala de aula, haja vista que a valorização e a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras passaram por diferentes fases. O ensino de línguas estrangeiras teve início no Brasil Império com a criação do Colégio Dom Pedro II em 1837 (CHAGAS *apud* PAIVA, 2009), ao lado das línguas clássicas: grego e latim.

No início da década de 1930 com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, as línguas modernas foram privilegiadas: o francês e o inglês, que passaram a ocupar 17 horas semanais do ensino formal, 9 e 8 horas, respectivamente, além das línguas clássicas. O francês, que tinha grande valorização na sociedade brasileira em função da influência cultural e econômica da França no Brasil, começou a perder prestígio com o advento do mercado do cinema americano na década de 1920 e, depois, com as ações de cooperação norte-americanas pós-segunda guerra mundial (PAIVA, 2003).

Em compensação, a LDB de 1961 e 1971 não tornava obrigatório o ensino de língua estrangeira e, por isso, cabia aos estados decidirem se as ofertariam ou não. A língua inglesa, todavia, alcançava cada vez mais notoriedade em função da política externa dos Estados Unidos mas, durante a política de valorização da língua e cultura nacionais, o ensino de línguas estrangeiras não recebia incentivo governamental para ser ensinado na escola regular e pública.

Em 1976, o ensino volta a ser obrigatório para o ensino médio visando à formação para o mercado de trabalho e em 1996 torna-se mandatório no fundamental. Quando da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua estrangeira, o ensino de inglês (e de outras línguas) não foi respaldado nos documentos e diretrizes oficiais, o que dificultou a promoção de uma instrução de qualidade na escola regular e pública como salienta Paiva (2009):

Desde então, cresce a opção pelo inglês e, nos últimos 30 anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês a partir da intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares. Se, por um lado, a pouca carga horária dificulta um ensino eficiente, por outro lado, o conceito de língua como sistema, o excesso de foco na forma, somados a metodologias centradas no professor impedem o desenvolvimento de uma aprendizagem mais autônoma e a criação de um ambiente de aprendizagem que permita ao aluno utilizar estratégias que privilegiem seu próprio estilo de aprendizagem (PAIVA, 2009, p. 54).

O resultado desse ciclo de políticas que não conseguiu focar em qualidade de ensino efetivo da língua estrangeira foi a procura pelas escolas privadas por parte das pessoas com uma condição financeira mais privilegiada, uma vez que não se atribuía ao ensino regular o sucesso em aprender idiomas. Por outro lado, indivíduos de classes mais baixas ficaram sem esse ensino, fato que nos induz a concluir que no Brasil, aprender língua inglesa, por exemplo, é mais que uma oportunidade linguística, é pecuniária.

Sem leis e diretrizes organizacionais definidas, obrigando ao ensino de línguas estrangeiras, não havia como garantir um educação que ocorresse de maneira eficaz e semelhante em todo território nacional. Isso porque os dispositivos legais desempenham grande influência na formação dos professores, nos conteúdos explorados em sala de aula e, mais do que isso, na exigência de conteúdos aprendidos em avaliações de desempenho como as provas Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e nos vestibulares de ingresso à universidade.

Por conseguinte, os primeiros documentos relevantes depois da LDB de 1996 (que voltou a colocar a língua inglesa como disciplina obrigatória) são os PCNs, que datam de 1998 e visavam estimular a reflexão crítica na área e engajar discursivamente os alunos no processo de formação em língua estrangeira. O documento, diante da realidade brasileira da época, valorizava a leitura em detrimento das demais habilidades, considerando que os brasileiros (naquele tempo) usariam as habilidades de leitura em concursos de pós-graduação e em estudos (técnicos e científicos), e a oralidade e as demais habilidades seriam menos requisitadas. Criticado pelos autores da área (ROCHA, 2010, AZZARI, 2013), o documento pode ser fundante da perspectiva que se instaurou nas aulas de inglês na escola regular, uma vez que a oralidade (e, portanto, a fala) passou a ser pouco explorada e, por vezes, deixou de ser obrigação nas aulas regulares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) foram publicados em 2000. Sendo mais complexo, o documento trata da necessidade de um ensino que englobasse também questões culturais e com o objetivo de "não só a formação profissional e acadêmica, mas também a pessoal" (AZZARI, 2013, p. 15). Em 2002, os PCN+ também reafirmaram a importância de um ensino pensado de acordo com as questões socioculturais das línguas. Apenas em 2006, no entanto, é que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) trataram do ensino de

língua estrangeira de maneira a integrar as demandas cidadãs e linguísticas do mundo globalizado, como salienta Azzari (2013):

Assim como os PCNs de LE, as OCEM-LE mantêm a perspectiva sócio-histórica e interacional na aprendizagem de LE e o papel na formação global do cidadão, que vai além de simplesmente habilitar o estudante para o domínio das capacidades linguísticas, como enfatizado sob o viés comunicativo do ensino de línguas (AZZARI, 2013, p. 16).

Outra ação importante foi a inclusão dos livros de língua estrangeira (inglês e espanhol, apenas) no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual os avalia e os distribui para serem usados na escola pública brasileira. Em 2011, mesmo ano em que o CsF era lançado, foram entregues os primeiros livros em língua estrangeira avaliados pelo programa citado.

Tendo em vista que os documentos são generalizantes e precisam ser estudados e adequados às questões sociais, econômicas e culturais dos locais de ensino antes de serem aplicados, e que eles são recentes, os candidatos elegíveis ao CsF de 2011 a 2015 eram contemporâneos às mudanças nos parâmetros, àquelas pensadas para um ensino mais global, ou seja, encontraram, na escola básica – em um cenário otimista – um ensino de inglês em estruturação e, nos piores casos, a inexistência desse ensino.

Diante das discussões por ora realizadas, não afirmamos que não exista ensino de inglês de qualidade na escola pública ou que nenhum candidato tenha boa formação em língua inglesa sendo proveniente de escola pública. Ressaltamos, no entanto, que com esses dados, entendemos que há pelo menos duas grandes barreiras ao ensino de línguas estrangeiras: a primeira, a elitização, uma vez que o acesso e a eficiência do ensino estão associados ao ensino privado, já que não são garantidos nesses moldes pela esfera pública; a segunda, a ideia de língua enquanto sistema, promovida no precário percurso do ensino de LE no Brasil que, em geral, privilegiou as capacidades de leitura em detrimento das capacidades de produção e compreensão orais, tanto pelo contexto social de um país subdesenvolvido e continental, como pela falta de preparação dos professores, de materiais, além da baixa importância dada a esse tipo de ensino.

Assim, reforçamos a relevância do IsF no que tange toda sua estrutura voltada para a formação do professor de línguas e ao seu público. Ao docente reiteramos que as ações de preparação de aulas, horas dedicadas a reuniões

pedagógicas e ao estudo da língua para constante submissão de teste de proficiência davam a ele oportunidade de articulação entre teoria e prática, aspectos por vezes negligenciados nas licenciaturas. Aos alunos que eram contemplados por esse programa, advertimos que a chance de poder ter acesso a um curso gratuito e de qualidade, poderia diminuir discrepâncias entre ganhos linguísticos, que mais tarde, poderiam traduzir-se em pecuniários e mercadológicos.

3.3 O Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão

É oportuno discorrer sobre o Curso de Letras da universidade Federal do Maranhão, uma vez que a pesquisa em questão versa sobre um programa de extensão vinculado a essa instituição. Portanto, o decreto 32.606/53 de 23 de abril de 1953 instituiu o Curso de Letras da UFMA, oriundo da antiga Faculdade de Filosofia da cidade de São Luís, sendo a partir de então, reconhecido pelo decreto 39.663, de 28 de julho de 1956. Considerado um dos cursos mais antigos da UFMA, algumas alterações importantes foram implementadas em seu currículo.

A primeira grande mudança que podemos citar ocorreu com a extinção da modalidade bacharelado, tornando-se Curso de Letras Modernas com licenciatura sendo o modelo em vigor até o momento. Outra importante mudança foi em 2011, modificando as habilitações para Cursos: Letras em Português / Inglês, Letras Português / Espanhol, Letras Português / Francês devido ao parecer nº 223/06, de 20 de setembro, do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior (CNE/CES) que citava a incoerência da existência de habilitações (BRASIL,2006).

O Projeto Político e Pedagógico do Curso de Letras da UFMA foi elaborado em 2005 e implementado no segundo semestre de 2006. Nele permanece a organização do curso em habilitações, recebendo a seguinte denominação: Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e respectivas Literaturas. Ao contemplar as competências e habilidades levando em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais direcionam qual deve ser a base para formação docente – um profissional de visão ampla e diversificada que corresponda às necessidades do mercado de trabalho, apto a lidar com os conhecimentos linguísticos e literários, inter e transdisciplinarmente, compreendendo o caráter histórico, sociopolítico e cultural da educação e seus paradigmas.

(...) Surge, assim, a necessidade de se construir o Projeto Político Pedagógico – PPP do Curso de Letras Português/Inglês, para que seja regularizado junto ao sistema e-MEC. Nessa perspectiva, o licenciado em Letras Português/Inglês deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela, estando apto a compreender as diferenças que compõem a rede social em que está inserido. Essas diferenças se situam no plano linguístico-literário, social e cultural e pluralizam o exercício profissional do licenciado. (UFMA 2010, P. 7)

Nesse sentido, a proposta de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem seria em torno das aprendizagens propostas para Educação do século XXI:

- a) “Aprender a conhecer”, caracterizado pela busca do domínio dos instrumentos do conhecimento, com o objetivo precípua de descobrir, compreender, fazer ciência;
- b) “Aprender a fazer” que se refere diretamente à formação profissional, à medida que trata de orientar o aluno a pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos, adaptando a educação à configuração da sociedade atual;
- c) “Aprender a viver junto” que trata de ajudar o aluno no processo de aprendizagem para a participação, a cooperação e, sobretudo, para a busca coletiva de soluções para os problemas evidenciados na contemporaneidade;
- d) “Aprender a ser”, caracterizado pela elaboração de pensamentos autônomos e críticos que contribuam na formação de cidadãos e profissionais decididos e preparados para agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Para tal fim, os objetivos delineados são:

- a) Geral:

Formar profissionais na área de Letras para atuar na Educação Básica e em áreas afins, aptos a lidar com os conhecimentos linguísticos e literários, inter e transdisciplinarmente, compreendendo o caráter histórico, sociopolítico e cultural da educação e seus paradigmas, para que possa direcionar seu trabalho de forma a contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária.

- b) Específicos

Possibilitar ao alunado do Curso de Letras Português/Inglês o desenvolvimento de práticas profissionais e experiências curriculares que priorizem metodologias interdisciplinares, fundamentadas em princípios democráticos e éticos e no

respeito às diferenças étnicas, culturais e sexistas, de modo a contribuir na superação dos processos de seletividade e exclusão.

Propiciar uma fundamentação consistente na área de Letras, para que o Licenciado possa lidar, de forma crítica e reflexiva, com as linguagens, especialmente a verbal, oral e escrita, e possa atuar inter e transdisciplinarmente no contexto em que se insere.

Possibilitar ao Licenciado em Letras Português/Inglês o uso instrumental das novas tecnologias da educação, com o objetivo de enriquecer o processo educativo.

Capacitar o Licenciado em Letras Português/Inglês de modo que possa atuar na satisfação das necessidades e aspirações da sociedade, no campo educacional, viabilizando, através de competências objetivas, a construção de uma educação pública de qualidade.

Propiciar uma formação que leve o profissional de Letras Português/Inglês a refletir e reconstruir permanentemente sua prática, pautando sua atuação na ética profissional e desenvolvendo uma atitude favorável à formação continuada.

O perfil profissional do graduado do Curso de Letras – Português/Inglês deve ser de competência intercultural e linguística, sendo capaz de lidar criticamente com as linguagens mediante aos seguintes aspectos:

- a) satisfazer as exigências da sociedade contemporânea, no que diz respeito a sua atuação no mercado de trabalho;
- b) ser capaz de manusear, de forma crítica, as diferentes linguagens, sobretudo nos contextos oral e escrito, de forma a assimilar dialeticamente os valores culturais; além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais.
- b) saber utilizar estratégias de solução de problemas, no contexto da diversidade/heterogeneidade do conhecimento, com vistas a atender às novas demandas sociais.
- c) ser capaz de refletir analítica e criticamente sobre a linguagem como fenômeno linguístico-literário, à luz de diferentes teorias.
- d) estar apto a promover a articulação intrínseca entre o ensino, a pesquisa e a extensão, de modo a compreender sua formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente.

e) ser capaz de atuar no campo da interdisciplinaridade, promovendo diálogo constante entre áreas afins, não perdendo de vista o compromisso indispensável com a ética, com a responsabilidade social e educacional.

O profissional oriundo do Curso de Letras da UFMA, ao longo da sua formação universitária, deve ter acesso a um referencial teórico-prático de ensino de línguas, necessário ao desempenho da prática educativa na educação básica, de forma eficiente e eficaz. Deve, também, ter desenvolvido diferentes competências e habilidades que demonstrem o domínio das línguas estudadas e suas culturas. Nesse sentido o Curso de Letras Português / Inglês deve contribuir para que o graduado em Letras desenvolva as seguintes competências e habilidades:

- a) Domínio do uso da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- b) Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- c) Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- d) Preparação profissional atualizada, voltada para a dinâmica do mercado de trabalho já existente na região e com capacidade de desenvolver novos mercados;
- e) Percepção de diferentes contextos interculturais, para que possa atuar em tais contextos com competência, responsabilidade e consciência crítica;
- f) Utilização dos recursos de informática e de materiais de apoio inovadores;
- g) Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- h) Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Um graduado ao ter acesso a um currículo comprometido com a interdisciplinaridade de forma constante na academia será capaz de tornar-se um profissional com uma visão flexível e engajado em atividades complementares no que

tangem o ensino, a pesquisa e extensão. Nesse tocante, registramos que apenas em 2002 com a resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro, houve a previsão legal da extensão nas DCN's. Destacamos o Art 3º que versa sobre a formação de professores que atuam na educação básica para que possamos compreender os princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, os quais devem considerar:

- I- A competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II- A coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor;
- III- A pesquisa, com foco no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento;

O primeiro princípio, o qual diz respeito à competência, está vinculado diretamente a profissionalização docente. Dito de outra forma, o cerne da formulação de um curso de formação de professor deve se atentar para a qualidade a ser oferecida, primeiramente, ao alunado, e posteriormente, à sociedade em geral. Logo, um bom desenho curricular deverá ser capaz de suprir necessidades de competência, seja de natureza específica ou pedagógica.

O segundo princípio o qual trata sobre o equilíbrio da formação recebida pelo licenciando e sua ação esperada como profissional tem caráter primordial no processo de desenvolvimento profissional na academia. Assim, reiteramos a relevância da existência do diálogo entre o mercado de trabalho docente, necessidades formativas advindas da sociedade em geral e a universidade a fim de que essa possa elaborar um currículo com coerência sobre os conteúdos que de fato possam ser significativos na prática profissional do futuro egresso.

E o terceiro princípio refere-se ao fomento da prática da investigativa de modo direcionado aos processos educacionais que serão encontrados no âmbito de trabalho pelo licenciando quando este se tornar um professor profissional. Dessa forma, conhecer quais obstáculos interferem no ensinar e aprender assim como os atos que funcionam em prol do exercício educativo, tornam o ato de pesquisar mais assertivo e eficaz.

Em suma, depreendemos que os princípios acima expostos trazem uma linha de raciocínio em comum: a de que a formação deve se dar na prática e respaldada em teoria. A extensão de um curso de licenciatura deve ser vista como possibilidade da prática mais similar do mercado de trabalho docente. Nesse molde, esse professor há de tornar-se um transformador de realidade e investir continuamente na sua formação, uma vez que desde a academia o vínculo entre ensino, pesquisa e extensão seja próximo e perene. É sobre os projetos de extensão da UFMA que versamos adiante.

3.3.1 Os Projetos de extensão

Conforme citado anteriormente, a universidade deve garantir, enquanto instituição formadora, vínculo fortalecido entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Isto posto, o Curso de Letras da UFMA segue esse direcionamento e acredita que projetos de extensão voltados para o ensino de idiomas podem auxiliar no processo de formação docente dos licenciandos do Curso em questão e ainda oferecer conhecimento linguístico acessível para uma camada social que poderia não ter condições pecuniárias para tal. A seguir destacaremos os projetos de extensão vinculados ao Curso de Letras.

3.3.1.1 Núcleo de cultura linguística – NCL

O projeto de extensão mais antigo do Departamento de Letras da UFMA, denominado de Núcleo de cultura linguística (NCL), foi idealizado por seis professores: Fernando Moreira e Omar Leal Naufel (Inglês); Maria Elza de Souza (francês); Vilma Maria C. Melo e Maria Helena Bello (Espanhol) com a finalidade de oferecer cursos de línguas, a preços acessíveis, aos estudantes de famílias de baixa renda. Sendo aprovado em Assembleia Departamental de 16.07.1979 e oficializado pela Resolução nº 14/87 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 1979)

As primeiras aulas aconteceram no prédio do Palácio Cristo Rei a partir das 18 horas, após o horário de funcionamento de alguns setores administrativos da UFMA. Os idiomas oferecidos eram inglês, francês, espanhol e alemão. Esse projeto

oportunizou às pessoas das camadas menos favorecidas inserção no mercado de trabalho, não só no Maranhão, mas em outros estados.

A deficiência existente no ensino de uma língua estrangeira nas escolas públicas e particulares por não haver uma metodologia de aprendizagem eficiente para proporcionar aos estudantes um nível linguístico mais elevado, fez com que o Curso de Letras sentisse a necessidade da criação de um projeto de extensão de caráter permanente e capaz de reduzir o descompasso entre a clientela que frequentava os cursos de idiomas da cidade, uma parcela privilegiada da sociedade e pessoas da comunidade em geral, no que se refere a aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Quando o Curso de Letras foi transferido para as dependências da UFMA em 1979, o programa enfrentou vários obstáculos. Não possuía salas próprias com equipamentos adequados ao ensino de línguas, não havia horários definidos para atender a grande demanda de alunos de outros Cursos como: Hotelaria, Turismo e Comunicação, esses que necessitam de uma língua estrangeira.

Somente em 1993, na gestão do Magnífico Reitor Aldir Melo, um prédio foi destinado ao Programa e até hoje abriga o NCL. A sede permanente impulsionou a procura por vagas e conseqüentemente, aumentou a necessidade de adaptações do espaço, contratação de professores, compras de equipamentos e produção de materiais didáticos. A chegada de grandes empresas como O Consórcio de Alumínio do Maranhão (ALUMAR) e a Companhia Vale do Rio Doce no estado do Maranhão, acelerou a procura por cursos de idiomas. Por essa razão, o NCL aprimorou sua metodologia e espaço físico.

Após 2005, o programa expandiu seus trabalhos para as cidades do interior, Alcântara e Barreirinhas, grandes polos turísticos do estado. Infelizmente, por uma irregularidade nos horários e dificuldade de encontrar professores qualificados dispostos a ministrar aulas nos fins de semana e um custo alto para manter essa demanda, a interiorização do projeto não teve continuidade.

Sob o conceito e princípios das atividades de extensão vinculadas a instituições públicas do ensino superior, o NCL disponibiliza à sociedade maranhense um tipo de serviço que contribui para uma modalidade de capacitação imprescindível para o contexto de globalização atual, possibilitando aos licenciandos do Curso de Letras e à clientela de modo geral o exercício da cidadania.

Os professores dos cursos do NCL são licenciandos do Curso de Letras da UFMA com habilitação em: inglês, espanhol e francês, aprovados mediante seleção, através de um edital público e prova didática perante uma banca examinadora de professores do Departamento de Letras da UFMA. O candidato é avaliado mediante seu desempenho linguístico e didático. A administração e coordenação pedagógica do NCL é composta por professores do Departamento de Letras.

Pontuou-se, a partir desse breve histórico, a importância de oferecer-se um projeto de extensão universitária no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras a uma clientela oriunda de famílias de baixa renda.

3.3.1.2 Línguas e cultura do Maranhão – LCMA

Em 2012 o projeto foi criado objetivando proporcionar à comunidade de baixa renda e alunos de escolas públicas de São Luís, um melhor desenvolvimento de habilidades em língua inglesa ao favorecer sua inclusão no mundo globalizado. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2012)

A criação do projeto justificou-se pelo fato do Maranhão ser considerado um dos maiores e mais ricos estados da Federação e por estar em posição privilegiada quanto a sua localização geográfica e riquezas naturais e no tocante aos setores turísticos, comerciais e industrial. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2012)

As habilidades de comunicação de uma língua estrangeira ainda não eram trabalhadas de forma adequadas na Educação Básica, ampliando o número de franquias de ensino na cidade de São Luís. Infelizmente, o aluno da rede pública não tinha acesso a esse conhecimento linguístico de qualidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2012)

Com o crescimento da procura por vagas, em 2014, o projeto fechou uma parceria com a Secretaria de Estado e Educação (SEDUC) do Maranhão. Desde então, mais de 750 vagas foram criadas para alunos do ensino médio das escolas públicas. Atualmente, o convênio com a SEDUC foi cancelado e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do Maranhão iniciou a parceria logo em seguida. A parceria em 2015 com o Colégio Militar possibilitou a ampliação de mais de 350 vagas e em 2016, mais 100 vagas foram criadas com Associação de Moradores do Itaqui-Bacanga. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014)

O curso é composto por seis módulos de sessenta horas por semestre. A UFMA expede um certificado aos alunos que cumprem as exigências requeridas pelo LCMA sob a coordenação da professora Dra. Naiara Sales Araújo, do Departamento de Letras da referida universidade.

3.3.1.3 O Ciência sem Fronteiras e a consolidação do Idiomas sem Fronteiras

As últimas décadas do século XXI têm sido marcadas por iniciativas relacionadas à formação inicial e continuada de professores. Ao fazermos uma incursão no site do Ministério da Educação nos deparamos com alguns exemplos: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e os mestrados profissionais para os professores da educação básica como o PROFLETRAS e o PROFMAT. Esses programas de formação de professores trazem à tona uma reflexão feita por Nóvoa (2009, p. 28), quando diz que os anos 2000 aparentam ter marcado o retorno do olhar ao professor como uma maneira de melhorar o ensino, após um período em que as pautas mais importantes da educação eram relacionadas às questões técnico – metodológicas de gestão do espaço escolar e institucional.

Nessa conjetura, o Programa CsF foi lançado pelo decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011 resultante de uma iniciativa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), através de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e CAPES, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico (BRASIL, 2016) com o objetivo de “estimular o avanço da ciência nacional em tecnologia, inovação e competitividade, por meio da expansão da mobilidade internacional” (BRASIL, 2016).

O CsF foi elaborado para “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (Brasil, CSF, 2014) através da utilização de bolsas de estudo, financiadas pela CAPES e pelo CNPq, e pela iniciativa privada, em duas perspectivas: enviar estudantes de graduação, pós – graduação, pós doutores e docentes brasileiros para instituições de excelência em

países estrangeiros em áreas delineadas pelo governo e estimular a vinda de brasileiros graduados no exterior que desejassem retornar ao Brasil e de pesquisadores estrangeiros interessados em trabalhar no país. Vejamos os objetivos específicos do Programa supracitado, de acordo com o art. 2º do decreto que institui:

I – promover, por meio da concessão de bolsas de estudos, a formação de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e

II – ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de cursos técnicos, graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, técnicos, tecnólogos e engenheiros, pessoal técnico- científico de empresas e centros de pesquisa e de inovação tecnológica brasileira, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior; criar oportunidade de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros de universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de reconhecido padrão internacional;

III – promover a cooperação técnico-científica entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores de reconhecida liderança científica residentes no exterior por meio de projetos de cooperação bilateral e programas para fixação no País, na condição de pesquisadores visitantes ou em caráter permanente;

IV – promover a cooperação internacional na área de ciência, tecnologia e inovação;

V – contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa brasileiros;

VI – propiciar maior visibilidade internacional à pesquisa acadêmica e científica realizada no Brasil;

VII – contribuir para o aumento da competitividade das empresas brasileiras;

VIII – estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no País, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação. (BRASIL, 2015, pp. 14-15)

O programa tinha como inovação a expansão de brasileiros estudando no exterior e a ênfase dos investimentos em alunos de graduação e em formação técnica com a participação do setor privado. Como metas, objetivava a integração das instituições de ensino superior brasileiras às melhores instituições internacionais de ciência, tecnologia e inovação.

Sob responsabilidade da CAPES e CNPq, o CsF promoveu intercâmbios acadêmicos de alunos, professores e pesquisadores a fim de qualificar capital humano como estratégia para o desenvolvimento da pesquisa e da economia nacional, pois o programa visava enviar os alunos brasileiros às “instituições de excelência no exterior” e receber “jovens talentos” no Brasil (BRASIL, 2015). As vagas eram distribuídas por meio de editais, que priorizavam alunos de graduação com bom rendimento no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em olimpíadas nacionais, participantes de iniciações científicas e com bom desempenho acadêmico, enquanto os alunos das pós-graduações precisavam ser aceitos nas universidades estrangeiras antes de concorrerem às bolsas disponibilizadas pelo CsF.

Os candidatos deveriam apresentar proficiência na língua estrangeira que estudariam e enquadrar-se nas áreas prioritárias do programa, as quais eram: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Formação de Tecnólogos (BRASIL, 2016).

Alguns dos deveres dos bolsistas eram: a obrigatoriedade de cumprir o programa de estudos definido/disponibilizado pela universidade acolhedora, responsabilizar-se em utilizar o benefício recebido em prol do intercâmbio (uma vez que a bolsa era paga antes da saída do bolsista do Brasil), devolver o benefício em caso de desistência e escrever um relatório de prestação de contas ao fim do período de intercâmbio descrevendo as atividades realizadas.

As áreas humanas e sociais não aparecem entre as áreas prioritárias do programa, o que demonstra que, para o CsF, desenvolver a "ciência nacional em tecnologia, inovação e competitividade" significava desenvolver apenas as áreas de conhecimento técnico-científico e de inovação tecnológica (LASTRES; FERRAZ, 1999) responsáveis pelo desenvolvimento econômico.

Partindo de uma análise mais qualitativa dos dados disponibilizados pela Capes, das universidades acolhedoras, apenas três países receberam a metade de todas as bolsas concedidas até janeiro de 2016, esses países foram: Os Estados Unidos, Reino Unido e Canadá, que receberam 30%, 11% e 8% dos bolsistas, respectivamente (CHAVES E CASTRO, 2016). Os destinos com maior taxa de recebimento de intercambistas foram os países mais desenvolvidos economicamente como os Estados Unidos, Alemanha, Canadá, França, Itália, Reino Unido, Austrália, Espanha e Portugal, como demonstra a tabela a seguir:

Tabela 1 - Distribuição das bolsas implementadas por país de destino.

País de destino	Número de Bolsas
Estados Unidos	27.821
Reino Unido	10.740
Canadá	7.311
França	7.279
Austrália	7.074
Alemanha	6.595
Espanha	5.025
Itália	3.930
Portugal	3.843
Irlanda	3.387
Holanda	2.289
Hungria	2.134
Brasil	1.276
Bélgica	632
Suécia	547

Ao analisarmos os dados acima, constatamos que o interesse dos estudantes era com a língua inglesa, mesmo com a baixa qualificação na língua citada. Ademais, percebemos que não há registro de países asiático, africano ou latino-americano, o que evidencia a preferência pelos países ricos da América do Norte e Europa, os quais utilizam a língua inglesa como acesso na mobilidade estudantil.

3.3.1.4. O Inglês Sem Fronteiras

Idiomas sem Fronteiras (IsF) – Inglês, foi um programa que resultou da construção de discursos favoráveis ao ensino de inglês a partir das demandas geradas da implementação do CsF. O IsF- Inglês foi oficialmente instituído em 18 de dezembro de 2012 pelo então Ministro da Educação Aloizio Mercadante através da portaria nº 1.466, com o principal objetivo de formar e capacitar alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos e o ingresso nas universidades anglófonas (Brasil, MEC, 2012, P.1). Essa foi uma política linguística ampla e inovadora para promover uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do Brasil (Brasil, MEC, 2013). Vejamos a seguir o documento que instituiu o programa citado:

Imagem 1 – Portaria nº 105 da instituição do Grupo de Trabalho Inglês sem Fronteiras.

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, resolve:

Art. 1º Instituir o Grupo de Trabalho Inglês Sem Fronteiras para que, num prazo de até 180 dias, submeta à Secretaria de Educação Superior - SESu um conjunto de propostas de ações específicas para auxiliar a inclusão de alunos no Programa Ciência Sem Fronteiras, bem como permitir maior acesso da comunidade acadêmica a cursos de língua estrangeira.

Art. 2º O Grupo de Trabalho Inglês Sem Fronteiras terá a seguinte composição:

I - um representante indicado pela Secretaria de Educação Superior - SESu;

II - dois representantes das seguintes Universidades Federais: Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade de Brasília, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Pernambuco.

§ 1º As instituições listadas no inciso II do Art. 2º são universidades federais que ofertam: cursos de Letras-Inglês (presencial e/ou a distância), cursos de Inglês (com experiência em elaboração de materiais didáticos), cursos de pós-graduação em Letras (ou áreas em que se configure a pesquisa em ensino-aprendizagem de língua Inglesa) e são representativas em sua região.

§ 2º Os representantes das instituições listadas no inciso II do Art. 2º deverão ser indicados pelos respectivos reitores, sendo que um deles deve ser da área de língua Inglesa e o outro da área de Educação a Distância - EaD que tenha acesso ao trabalho das equipes multidisciplinares envolvidas com EaD da instituição, em consonância com o trabalho da equipe da UAB. Os nomes deverão ser apresentados por meio de ofício do reitor à SESu/MEC, num prazo de até trinta dias a contar da data de publicação desta portaria.

Art. 3º O Grupo de Trabalho Inglês Sem Fronteiras terá as seguintes atribuições:

I - Discutir ações relevantes que possibilitem a proficiência em língua Inglesa de alunos com perfil para participar do Programa Ciência sem Fronteiras;

II - Definir plano de trabalho com base nas ações propostas;

III - Analisar e dar parecer sobre propostas de parceria feitas à SESu sobre auxílio à proficiência em língua Inglesa para participação dos alunos no programa Ciência Sem Fronteira.

IV - Propor ações permanentes das IES para formação em língua Inglesa.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

AMARO HENRIQUE PESSOA LINS

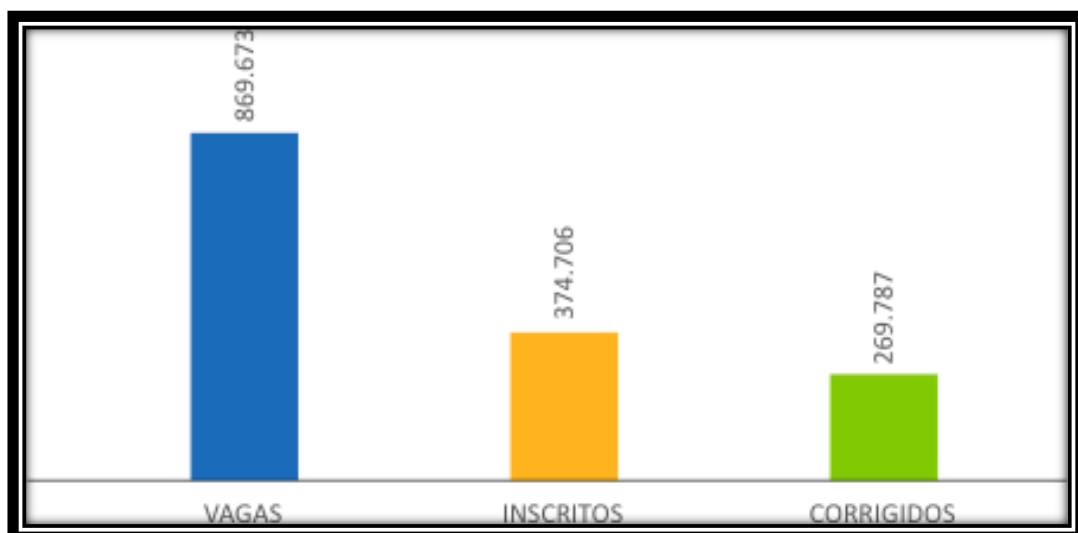
Fonte: http://isf.mec.gov.br/images/2015/janeiro/DOU_Portaria_2012.pdf

De acordo com a Portaria acima percebemos que os objetivos que orientam essa normativa apontam para um aspecto muito relevante ao aprendiz de uma língua estrangeira: a proficiência. A fim de propor um programa eficiente que pudesse criar oportunidades de interação e prática, algumas universidades federais tiveram a missão de formar grupos de trabalho com o propósito de que a preparação linguística dos alunos pertencentes ao citado programa pudessem ter a chance de escolher um

país estrangeiro para fazer seus estudos a partir de um domínio adequado de língua inglesa adequado. Ao longo da implementação do programa supracitado, verificamos que a proficiência em inglês era deficiente no Brasil. Barros et al. (2012, p.7) afirmam que “um programa como Ciências sem Fronteiras precisa lidar com o fato de que a formação em língua estrangeira é muito precária no ensino brasileiro e com o risco de que os participantes optem por países onde o obstáculo linguístico é menor, em vez de irem para as melhores instituições selecionadas pelo MEC.”

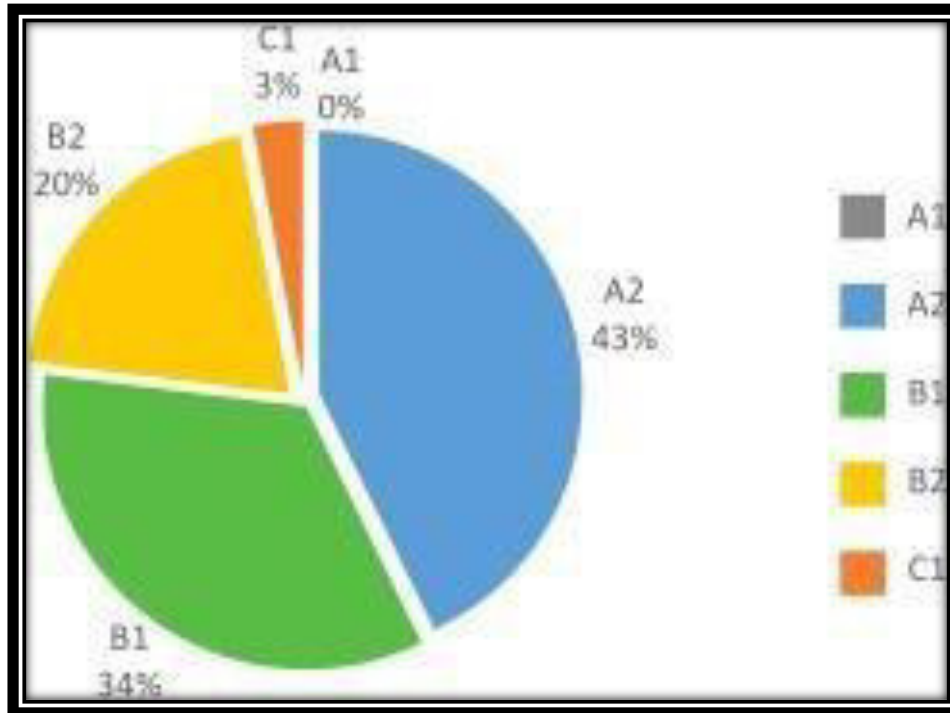
Compreendemos que a escolha por países como Portugal e Espanha se dava pelo pouco domínio em língua inglesa, ou seja, a maneira de fazer um intercâmbio em um país europeu era a partir das línguas espanhola e portuguesa era. Esse cenário direcionava para o fato de que os alunos brasileiros não dominavam a língua internacional – inglês, e indicava que havia necessidade de investir no ensino de idiomas. Algumas das medidas adotadas foram a oferta de aulas presenciais da língua ministradas por graduandos do Curso de Letras das universidades federais e a aplicação de testes de proficiência em língua inglesa para os que se candidatavam para uma submissão de bolsa pelo CsF. Tal emergência do IsF- Inglês estava totalmente atrelada ao baixo desempenho em exames de proficiência dos alunos/candidatos do CsF (PASSONI, GIMENEZ, 2016), (ABREU-E-LIMA et al., 2016), confirmado pela primeira ação do IsF - Inglês, a aplicação do TOEFL/ITP:

Gráfico 1 - Teste de proficiência TOEFL/ITP ofertados e corrigidos.



Fonte: SARMENTO; ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016, p. 295

Gráfico 2 - Resultado dos níveis de proficiência dos alunos de acordo com Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE).



Fonte: ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016, p. 297

Ao analisarmos o gráfico 1 percebemos que há uma diferença relevante entre o número de vagas disponibilizadas para aplicação do teste de proficiência, a quantidade de alunos inscritos e a de provas que efetivamente foram realizadas e corrigidas. Dito de outra forma, o número de vagas foi muito maior que o quantitativo de alunos interessados em se inscrever e/ou comparecer para se submeter ao teste. Esses são números que instigam reflexão, uma vez que o governo federal viabilizava o valor do teste para que assim os alunos não tivessem a barreira pecuniária na realização do mesmo.

O gráfico 2 apresenta uma classificação de níveis de proficiência de acordo com o Quadro Comum de Referência Europeu - QCRE (ABREU-E- LIMA; MORAES FILHO, 2016). Assim, os níveis A1 e A2 referem-se aos falantes iniciais; B1 e B2, intermediários; e C1 e C2, proficientes. E, a partir da visualização dos dados desse gráfico, podemos compreender que através dos resultados da aplicação dos testes de

proficiência de janeiro de 2013 a julho de 2015, da amostra de mais de 200 mil alunos, 43% dos aplicantes estão nos níveis básicos.

Esses índices justificam as dificuldades do CsF em enviar alunos às universidades anglófonas e evidenciam a realidade linguística da academia que, na verdade, resultam de lacunas da formação linguística promovida na escola básica e que se estendem durante a graduação.

Dessa maneira, a ideia do Idiomas sem Fronteiras (IsF) – Inglês era facilitar o acesso aos estudos de inglês por parte dos graduandos e pós-graduandos interessados em aperfeiçoar seus conhecimentos, bem como auxiliar as instituições de ensino no aumento e melhoria da capacidade de oferta de ensino de idiomas estrangeiros de um modo geral. Para alcançar os objetivos foram organizadas três ações específicas: ensino de inglês online (Plataforma My English Online – MEO), diagnóstico do nível de proficiência no idioma inglês e ensino presencial.

Os testes do IsF – Inglês buscavam medir a proficiência dos alunos das universidades brasileiras em inglês. O TOEFL -ITP foi escolhido para ser aplicado nas universidades federais credenciadas como Centro Aplicadores por proporcionar proficiência e nivelamento e por ser aceito pelas universidades parceiras do CSF e outros programas do governo federal. Uma das medidas foi a ampla aplicação de mais de 500 mil testes em todo o Brasil.

Os pontos de aplicação do referido teste eram insuficientes (em quantidade e com a capilaridade necessárias), ou em cidades pequenas, para a demanda do programa IsF, tendo os candidatos que se locomover para os grandes centros para prestar os exames. Os candidatos prestavam o exame sem ter conhecimento de que teriam condições de obter resultado compatível com o solicitado pelo Programa IsF, gastando, desnecessariamente, tempo e verba público para realizar a prova, pois as universidades não tinham conhecimento de quais alunos eram ou não proficientes e não tinham condições de atender a toda a demanda do programa (SARMENTO et al., 2016, p. 32).

Algumas ações, no sentido de aumentar a oferta de locais de aplicação de testes, o auxílio no diagnóstico da proficiência dos possíveis candidatos ao IsF e a oferta de cursos presenciais e *online* que ajudassem os alunos a melhorar seus conhecimentos em LI foram observadas. Como resultado, no dia 18 de dezembro de 2012 é publicada a portaria nº 1.466, em que é lançado pelo MEC o IsF - Inglês:

Imagem 3 - Portaria nº 1.466 que instituiu o IsF.



Fonte: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf

O programa deveria atingir os seguintes objetivos:

1. Propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação e pós-graduação das instituições de educação superior para os exames;
2. Promover, por meio da capacitação na língua inglesa, a formação presencial e virtual de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;
3. Ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de graduação das instituições de educação superior brasileiras, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;
4. Contribuir para o processo de internacionalização das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros;

5. Contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos alunos das instituições de educação superior brasileiras;
6. Contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas (ABREU-E-LIMA, et al. 2016, p.33).

Com o intuito de promover as ações propostas e auxiliar as universidades na concretização do programa, elegeu-se um Núcleo Gestor, responsável por intermediar a relação entre a SESu, CAPES e CNPq e a rede de gestores das universidades federais. A partir dos objetivos traçados pelo estudo, o IsF propôs três ações distintas: a aplicação de testes de proficiência, um curso de inglês *online* e cursos presenciais, com o intuito de mapear os níveis de proficiência dos alunos brasileiros, auxiliar no aperfeiçoamento da língua inglesa e, por último, ajudar no processo de internacionalização das universidades.

Em 18 de setembro de 2012 (Portaria GR nº 421-MR de 18 de setembro de 2012), a UFMA apresentou um projeto institucional de desenvolvimento de proficiência em língua inglesa para potenciais candidatos ao programa CsF da Universidade Federal do Maranhão com o objetivo geral de incrementar a legibilidade dos alunos da Instituição ao Programa Ciência Sem Fronteiras a partir do desenvolvimento da proficiência em língua inglesa e objetivos específicos de desenvolver habilidades comunicativas e acadêmicas para que o aluno obtivesse aprovação nos exames de proficiência nessa língua estrangeira e pudesse desenvolver também, habilidades orais, escritas de compreensão e produção em língua inglesa para um melhor desempenho em instituições estrangeiras de nível superior e assim, expandisse os conhecimentos teóricos e as práticas de Letramentos que orientam o ensino-aprendizagem da língua inglesa para uma educação cidadã e integrada à sociedade globalizada.

O programa propunha suprir a necessidade dos alunos através do desenvolvimento de cursos intensivos presenciais de inglês com atividades de acompanhamento e suporte presenciais e a distância nos níveis básico, intermediário e avançado bem como preparatório TOEFL e IELTS na UFMA.

Os cursos presenciais de língua inglesa e atividades de acompanhamento e suporte ao MEO (My English Online) foram oferecidos inicialmente a 675

estudantes – candidatos potenciais ao Programa Ciência Sem Fronteiras, que se submeteram ao teste de nivelamento e foram agrupados de acordo com o nível linguístico diagnosticado no teste de nivelamento. Os cursos presenciais tinham duração de 16, 32, 48 e 64 horas. O programa English Teaching Assistant (ETA), do programa CAPES – Fulbright, foi expandido com a finalidade de aprimorar os módulos presenciais ao possibilitar a vinda de 120 assistentes experientes em 2014 e mais de 120 em 2015 de diversas regiões dos Estados Unidos (BRASIL, MEC, 2014).

O estudante com potencial acadêmico para participar do programa CsF deveria estar regularmente matriculado em cursos de graduação na UFMA, possuir bom desempenho acadêmico, estar fazendo o curso My English Online e ter se submetido ao teste de nivelamento do curso online (MEO).

A metodologia focava tanto o desenvolvimento das habilidades comunicativas e acadêmicas através da abordagem comunicativa justificada pelos estudos de Almeida Filho (1968; 1999), a qual se baseia na organização das experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para ele se capacitar a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Isso não excluía a explicitação de regras e aspectos gramaticais que contribuam para melhor uso do vocabulário e das estruturas da língua inglesa.

O corpo docente era composto por alunos de graduação da licenciatura em Letras e/ou da pós-graduação em Letras/Inglês das universidades que tinham aderido ao IsF. Dessa maneira, os cursos presenciais promoviam o ensino de língua inglesa e proporcionavam estágios docentes àqueles que estavam se formando como professores de língua.

Esses alunos-professores deviam comprovar nível suficiente de inglês, mínimo C1 do QCRE para Línguas ou na ausência deste, o NuLi poderia receber o aluno-professor com nível B2 com a condição de apresentar nível C1 em 6 meses. Para garantir a qualidade e o planejamento das aulas, cada professor só poderia atender a até três grupos por demanda e devia cumprir cinco horas de processo formativo e planejamento juntamente ao restante do grupo de docentes e da coordenação. Sendo todos eles graduados (ou graduandos) e/ou pós-graduados em Letras, trabalhar no IsF constituía-se, também, como uma oportunidade de valorização e incentivo para uma melhor formação desses profissionais.

Em 14 de novembro de 2014 foi lançado pelo MEC através da portaria número 973, o Programa Idiomas Sem Fronteiras (ISF). De acordo com o Diário Oficial da União, o programa tinha como objetivo “propiciar a formação e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico administrativo das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas – IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa (Brasil, MEC, 2014, p.11). Ao contemplar mobilidade internacional, capacitação em instituições de excelência no exterior, selecionar participantes através de editais específicos do MEC, o programa funcionava de modo complementar ao CsF e outras políticas públicas de internacionalização da educação superior.

Em conformidade com o art. 6º do Decreto nº 6.170/07 e com o art. 65 da Portaria CGU/MF/MP nº 507/11, a função gerencial fiscalizadora era exercida pelo MEC. Logo, o monitoramento da implementação do plano de trabalho era realizado pela SESu/MEC, a partir de relatórios parciais e finais respondidos e enviados frequentemente pelas equipes de cada Nucli.

Em se tratando da finalidade dessa política pública linguística, verificamos que há relação direta entre o objetivo de número 5 do IsF, citado anteriormente, com um dos objetivos específicos dessa investigação. Isto posto, compreendemos que se entendermos e averiguarmos as limitações encontradas pelos licenciandos do Curso em questão no desenvolvimento da prática pedagógica, podemos contribuir para o aperfeiçoamento linguístico desses futuros profissionais de línguas.

4. A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO DO CURSO DE LETRAS/INGLÊS E A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

A presente seção objetiva apresentar os resultados da pesquisa que visou analisar as limitações de ordem didático-metodológicas e de proficiência linguística reveladas pelos alunos em formação do Curso de Letras/Inglês.

Inicialmente caracterizamos o campo e o corpus da pesquisa, em seguida a amostra que compreende o perfil dos coordenadores do Programa IsF no âmbito da citada universidade, dos graduandos selecionados para serem docentes no Núcleo linguístico e por fim, tratamos das categorias que foram o perfil docente do graduando do Curso de Letras -inglês que ministra aulas no Programa Idiomas sem Fronteiras, saberes necessários à formação docente do professor de língua inglesa e a profissionalização docente.

4.1 Caracterização do campo de pesquisa

O Curso de Letras teve seu primeiro Projeto Político Pedagógico (PPP) implementado em 2009 e o mesmo reformulado em 2017. Sendo essa última a versão que está em vigor atualmente na universidade.

O referido Curso tem sua sede no Centro de Ciências Humanas (CCH), no Campus Dom Delgado, no município de São Luís, no estado do Maranhão – MA. Possui em seu quadro docente de seu departamento, 48 professores efetivos, sendo 01 pós-doutor, 30 doutores, 14 mestres e 03 especialistas. No ano de 2018, o total de discente correspondeu à 350 alunos.

De acordo com a portaria n°286, de 21 de dezembro de 2012, emitida pela Secretaria de Regulamentação da Educação superior (SERES/MEC), os Cursos de Letras oferecidos pela UFMA são denominados: Letras Português-Espanhol; letras Português-Inglês e Letras Português- Francês.

Sobre o PPP de 2017, o mesmo volta-se para a oferta de licenciatura plena com habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas e uma língua estrangeira (Inglês, Espanhol, Francês). Logo, toda atividade acadêmica que conduza ao processo de aquisição de competências e habilidades para o pleno exercício da

profissão deve incluir: estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários congressos, projetos de pesquisa, de extensão e docência.

No que tange a organização curricular do Curso de Letras, ela está estruturada em sistema de créditos, regime semestral, turno de funcionamento matutino e carga horária distribuída em períodos letivos, conforme o quadro 01 a seguir:

Quadro 1 – regime, sistema de crédito, turno de funcionamento, carga horária e períodos letivos do Curso de letras a partir dos PPP de 2017.

	PPP 2017
Tempo médio	09 (nove) semestres
Tempo máximo	14 (catorze) semestres
Carga horária total	4.180 horas
Créditos	Equivalentes a 183

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras

Conforme referenciado em seu PPP, o Curso de Letras objetiva assegurar uma formação profissional baseada na indissociabilidade entre teoria e prática em todos os componentes curriculares, o qual exige a incorporação de professores e alunos em atividades de pesquisa e iniciação científica e extensão.

Assim, a sua organização curricular está organizada por áreas de formação, ou seja, por eixos constituídos por disciplinas que contemplam o seu currículo. Tais eixos estão distribuídos de acordo com o que nos apresenta o quadro 2:

Quadro 02: Eixos que contemplam o Currículo Pleno do Curso de Letras segundo o PPP de 2017.

	Conteúdo	Carga horária	Crédito
PPP 2017 Eixos	Eixo 1: Fundamentos de Formação Básica	750	49
	Eixo 2: Fundamentos de Form. Específica em Ling. portuguesa	1.230	82
	Eixo 3: Fundamentos de Form. Específica em Ling. Inglesa	600	40
	Eixo 4: Fundamentos de Formação Pedagógica e Prática Educativa	1.280	12
	Atividades Acadêmico-Científico- culturais	200	---
	Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	120	---
	TOTAL:	4.180	183

Fonte: dados da pesquisa realizada pela autora

Quanto aos pareceres legais que regem o PPP de 2017, o mais atual é a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior (Cursos de licenciatura, Cursos de formação pedagógica) e para a formação continuada.

4.2 O Corpus da pesquisa

O corpus desta pesquisa é constituído por 09 (nove) entrevistas semiestruturadas individuais, gravadas em áudio, no período de janeiro a março de 2020. Desse total, sete foram direcionadas aos graduandos que lecionavam língua inglesa no Núcleo linguístico da UFMA no programa IsF, e duas foram aplicadas aos

coordenadores locais do supracitado programa. Dentre o quantitativo referente aos alunos, verificamos que 6 entrevistados eram do sexo feminino e 1 do masculino. A faixa etária era de 22 a 43 anos. Entre a aplicação referente aos coordenadores, constatamos que 1 era do sexo feminino e 1 do masculino. É importante registrar que o número de entrevistados do sexo feminino, sendo superior ao masculino, não foi resultante de um critério pré-estabelecido, mas uma causalidade da pesquisa.

A escolha dos participantes foi estabelecida a partir da questão central da pesquisa que é identificar as fragilidades entre formação docente e a aplicação dos conhecimentos linguísticos e pedagógicos na formação dos graduandos do Curso de Letras/Inglês à operacionalização do programa Idiomas Sem Fronteiras.

Sabendo-se que a relação entre pesquisador e pesquisado deve ser de credibilidade, objetivamos demonstrar aos entrevistados a importância de suas contribuições para o processo de formação de outros professores de inglês. Portanto, mantendo nosso compromisso, os entrevistados preencheram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) a fim de que feito isso, pudéssemos dar início a gravação das entrevistas. Na oportunidade, esclarecemos que manteríamos suas identidades preservadas ao utilizarmos nomes fictícios.

As categorias de análise que foram abordadas nesse estudo advêm da necessidade de responder aos objetivos elencados desde a gênese dessa investigação. Assim, a fim de dar um melhor direcionamento, cada categoria analisada traz as impressões coletadas dos entrevistados, as quais são ressignificadas a luz dos estudos da área da Educação e Linguística por ora mencionados. Essa sistematização possibilitou a elaboração de um quadro, o qual contém a apresentação dos sujeitos da pesquisa com seus respectivos nomes fictícios. Doravante, utilizaremos as siglas L (licenciando) e C (coordenador) para fornecer maior fluidez ao texto da análise e garantir o anonimato dos entrevistados.

Tabela 2 – Participantes envolvidos na fase da coleta de dados.

Sujeitos	
1. Amanda (L1)	Licencianda
2. Natália (L2)	Licencianda

3. Paula (L3)	Licencianda
4. Carlos (L4)	Licenciando
5. Júlia (L5)	Licencianda
6. Márcia (L6)	Licencianda
7. Tereza (L7)	Licencianda
8. Catarina (C8)	Coordenadora
9. Pedro (C9)	Coordenador

Fonte: dados da pesquisa realizada pela autora

O coordenador do Curso, identificado como C8, possui graduação em Letras com habilitação em Português -Inglês e pós-doutorado em Teoria da Literatura. Atua na docência há mais de 20 anos e seu vínculo na UFMA é de dedicação exclusiva. Sua jornada de trabalho se divide em ministrar aulas na graduação e pós-graduação em Letras e coordenar os cursos de idiomas do Núcleo de Cultura Linguística (NCL), o qual é um projeto de extensão da universidade em questão.

O coordenador do Curso, identificado como C9, possui graduação em Letras com habilitação em Português -Inglês e mestrado em Linguística Aplicada. Atua na docência há mais de 20 anos e seu vínculo na UFMA é de dedicação exclusiva. Sua jornada de trabalho se divide em ministrar aulas na graduação e coordenar o curso de língua inglesa do NCL.

Enquanto o IsF esteve em funcionamento na UFMA, de maneira local existia uma coordenação geral e uma sub coordenação. A primeira era a que mantinha contato direto com as informações vindas do MEC e era responsável por planejar estratégias para alcançar os objetivos traçados pela direção nacional do programa. A segunda acompanhava os professores, então licenciandos, mais de perto em suas práticas e normalmente avaliava se as estratégias elencadas eram de fato viáveis em um contexto mais imediato. Assim, entendemos como relevante entrevistar os dois sujeitos citados.

Em relação aos licenciandos pesquisados, o critério de seleção mais importante foi a participação como docente do programa IsF. Podemos dizer que o

tempo de serviço com a docência variou entre um ano e 20 anos e à época da entrevista cursavam entre o terceiro e o sétimo período. Quanto à forma de ingresso na universidade, oito licenciandos ingressaram via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e um pelo vestibular tradicional da UFMA.

A seguir, descrevemos a interpretação dos resultados obtidos e a fim de alcançar os objetivos traçados, foram elaboradas perguntas para direcionar os caminhos dessa investigação. Destarte, para cada objetivo específico foi elencada uma média de quatro a oito questionamentos em forma de entrevista semiestruturada. As respostas coletadas foram explicitadas na íntegra para uma análise mais detalhada do objeto estudado. Destarte, as tabulações e categorizações são as que seguem conforme os próximos três itens.

4.4 O perfil do graduando do curso de Letras -inglês

Com o intuito de identificar o perfil do graduando do Curso de Letras -inglês da Universidade Federal do Maranhão que ministra aulas no IsF- Inglês e dos discentes que participam do referido programa, estabelecemos quatro perguntas envolvendo motivação para fazer o Curso de Letras; objetivo do graduando ao ingressar na Universidade; escolha do Curso de Letras; objetivo profissional antes de iniciar o Curso de Letras; participação nas disciplinas de Estágio Supervisionado durante o Programa IsF- Inglês, participação como docente em outros cursos de extensão, período cursado quando iniciou a ministrar aulas de LI, experiência com a docência antes do Estágio Supervisionado, as quais as quais serão analisadas individualmente. Em suma, a motivação para ser professor, a experiência em docência podem fornecer elementos para compreender o envolvimento com o IsF- Inglês.

Primeiramente, indagamos o que teria motivado os discentes a quererem ser professor de Inglês. De um universo de 07 (100%) participantes, 05 (71,42%) afirmaram que a motivação residia no fato de poder desenvolver melhor suas habilidades linguísticas. Em outras palavras, essa motivação nos direciona para o fato de esses participantes já terem contato anterior com o idioma estrangeiro e estarem em um curso de formação docente específico, resultando na possibilidade de prática linguística, a qual poderia ser beneficiada pelas suas predisposições para aprender o

idioma. Apenas 1 (14,28%) discente abordou o aspecto financeiro como decisivo para sua escolha profissional. Pois, dominar a língua universal significa melhor colocação no mercado de trabalho com uma remuneração razoável. Ainda 1 (14,28%) entrevistado citou que o fato de participar de um programa de extensão favoreceu sua visão enquanto docente. Ou seja, entender como a profissão se dá na prática pode consolidar o processo de formação docente de modo positivo. Conforme podemos verificar nos relatos abaixo:

L1: Na verdade, foi questão de oportunidades que foram surgindo na área. Ser professora de inglês foi um meio de ganhar dinheiro trabalhando enquanto eu terminava a faculdade para então começar a ensinar literatura.

L2: Meu intuito inicial era desenvolver minhas competências linguísticas no idioma em questão.

L3: Alguns motivos me levaram a querer ser professor do programa. Entre eles, estão a prática do idioma e o valor da bolsa oferecida.

L4: A carreira de professora me pareceu óbvia, uma vez que minhas mãe e irmã também eram professoras, além de acessível, desde a adolescência já demonstrava domínio razoável de língua inglesa. Além disso, o curso de inglês onde eu estudava e minha irmã trabalhava sempre cogitou me ter no staff uma vez que eu concluisse o curso.

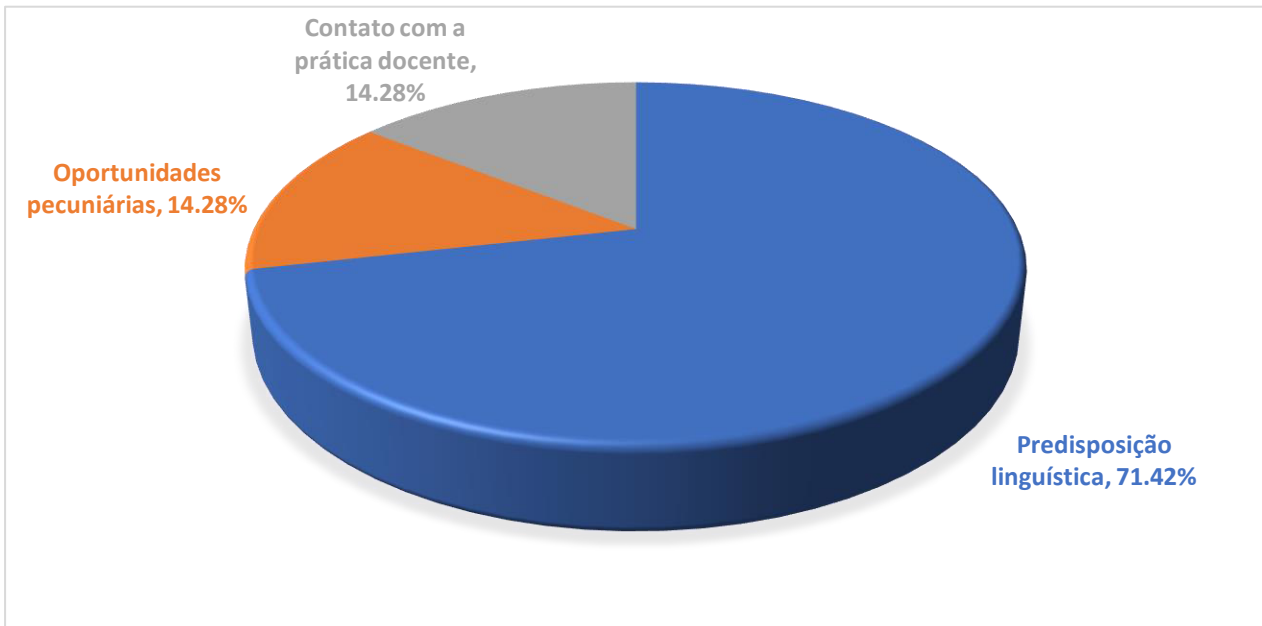
L5: Quando eu comecei a trabalhar com o Projeto Línguas e Cultura do Maranhão – LCMA

L6: A necessidade de profissionais da área num projeto de inglês para a comunidade e a vontade de aumentar meu nível de inglês devido ao curso.

L7: Tive vários motivos, mas destaco a facilidade que tinha na disciplina na época do ensino médio. Sempre me destaquei com bom rendimento nas disciplinas de linguagem.

Diante dos fatos, percebemos que a motivação para ser professor de língua inglesa deu-se em meio a grandes expectativas. E a principal foi a partir da possibilidade de aprofundamento linguístico e profissional. Esse objetivo relacionado ao Curso de Letras revela que sua imagem de formador docente, por se tratar de um Curso da área educacional, tem influência social, uma vez que é na universidade que os discentes, mesmo já possuindo algum conhecimento sobre o idioma em que serão habilitados, procuram respaldo institucional. Vejamos o gráfico 1 que retrata essa situação:

Gráfico 1 – Motivação para ser professor de inglês



Fonte: elaborado pela autora

Segundo Schütz (2003, p. 1), a palavra motivação vem do latim *Movere* (mover) e equivale a “uma força interior propulsora”. É através dessa “força” que a pessoa se impulsiona para alcançar uma meta. O autor ainda entende que a motivação é um fenômeno tão relevante e complexo, a qual pode ser compreendida por meio de dois eixos: o interesse interno (intrínseco) ou externo (extrínseco).

Em se tratando de uma realidade docente, inferimos que o primeiro eixo citado se refere ao *locus* de controle interno (relacionado ao comportamento individual que determina os eventos da vida) e o segundo relacionado aos eventos que estão além do controle individual. Dessa forma, motivação extrínseca se refere a benefícios tangíveis relacionados à profissão, tais como salário, melhora da habilidade linguística etc.; e motivação intrínseca, vinculada ao crescimento pessoal, benefícios emocionais e pessoais do emprego relacionados ao desenvolvimento dos alunos, competência e autonomia.

Dessa forma, o resultado apresentado nessa pesquisa desvela a preponderância do caráter intrínseco a partir da escolha pela profissão. Ingressar em uma universidade movido por um objetivo tangível é aspecto positivo do processo de aprendizagem. E essa última, em se tratando de formação de professor, pode ser uma grande aliada no aprimoramento da preparação dos profissionais que serão legitimados pela instituição formadora.

De modo complementar, trazemos a pesquisa de Dörnyei (2001: 47) que versa sobre a motivação de professores pré-serviço. Para ele, há fatores contextuais que são vinculados a macro e micro influências. Aproximando seu entendimento aos dados encontrados na pesquisa em questão, salientamos que macro influências dizem respeito ao emprego de professor de língua inglesa em si e ao papel educacional que esse idioma estrangeiro representa na sociedade. Por outro lado, micro influências dizem respeito ao ambiente da instituição onde o professor atua, aqui representado pelo Programa IsF- Inglês, o que inclui suas normas, tamanho das turmas, recursos didáticos, relações entre demais professores e coordenadores e definição do papel docente pela sociedade e autoridades.

Logo, ao percebermos esses resultados, compreendemos que a motivação para ser um profissional de língua estrangeira tem a ver com a motivação não para ensinar, mas para ser professor, ou seja, o seu projeto de vida e a carreira que quer seguir como uma vocação, além de se referir às chances de progressão na carreira.

Com o intuito de refinar a pesquisa, questionamos se o fato de os participantes ingressarem em Curso de licenciatura significaria ter como objetivo ser, conseqüentemente, professores de língua inglesa. Assim, de modo majoritário, 4 (57,14%) participantes responderam negativamente à pergunta solicitada e 3 (42,86%) o fizeram com bastante convicção sobre a escolha profissional. Vejamos os relatos que seguem:

L1: Não exatamente. Eu considerava a possibilidade, mas até então não era um objetivo.

L2: Não era o objetivo principal, mas eu estava consciente de que perpassaria pela vida docente.

L3: Sim.

L4: Sim, já entrei no curso de Letras com o objetivo de dar aula e já tinha alguma experiência antes de iniciar.

L5: Não.

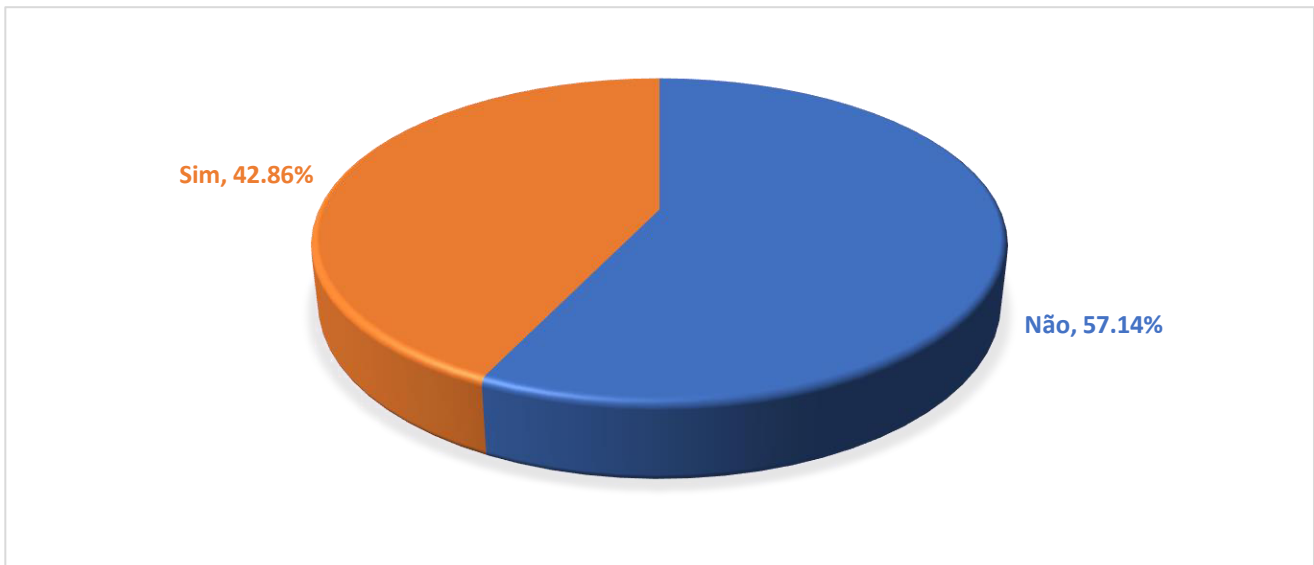
L6: Não. Eu desejava trabalhar somente com Tradução. Contudo, à medida que comecei a contextualizar com o cenário da educação e a dar aulas, o desejo de exercer a profissão aumentou.

L7: Sim. Quando ingressei na UFMA como curso de Letras eu já fazia outra licenciatura (Geografia), logo sempre tive desenvoltura para lecionar. Daí, fui atrás dos conhecimentos necessários.

As opiniões apresentadas evidenciam o que os alunos esperavam ao ingressar no Curso de Letras da UFMA: a maioria não entrou no referido Curso com o objetivo de ser professor de línguas. Esse ingresso foi motivado por uma experiência linguística positiva enquanto usuário da língua inglesa e não em vistas, pelo menos

inicialmente, de transformar esse conhecimento pelo viés docente desse idioma. Reiteramos ainda que a possibilidade de se sentir professor em um programa de extensão foi decisiva para tomada de uma atividade docente ao sair da dimensão de falante para professor da língua em um *lócus* legítimo de aprendizagem. O gráfico 2 representa as opiniões aqui explicitadas:

Gráfico 2: Objetivo profissional ao ingressar no Curso de Letras



Fonte: elaborado pela autora

A segunda pergunta da pesquisa tem uma relação muito próxima com a primeira. Quando a maioria dos respondentes indicou predisposição linguística como preponderância para escolha do Curso de Letras, houve o indicativo de que a meta a ser alcançada ao final da formação universitária não está atrelada à docência. É verdade que aspectos como valorização profissional e retorno financeiro assumem lugar de muita relevância quando da escolha de qual carreira profissional a seguir. E, em se tratando das licenciaturas, percebemos que o desejo de ser professor de língua inglesa representa um número menor diante de outras profissões vistas com mais rentabilidade pela sociedade em geral.

A afinidade relatada pelos participantes dessa pesquisa é corroborada pelos dados dos estudos de Gimenez (2015) e Marzari e Ribeiro (2016), mas apesar disso, a facilidade em aprender um idioma esbarra na pouca valorização dada à LI nas escolas, principalmente nas da natureza pública, onde é destinado pouco espaço para práticas de habilidades comunicativas e número excessivo de alunos por turmas, por exemplo.

Portanto, esse é um sintoma de falhas graves no âmbito da formação docente, uma vez que a opção pela docência não é estimulada por um desejo natural. Provavelmente, as razões para a escolha pelo caminho educacional, especialmente no que tange ao ensino de uma língua internacional, são por falta de opção em outras áreas, complementação salarial e por último, vocação. Assim, garantir os melhores índices de desempenho dos alunos e atrair um público melhor preparado necessita também de professores que dominem não apenas os métodos de transposição didática, mas um conjunto de saberes que permitam a socialização desse conhecimento, pois “saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar.” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1999, p. 68).

Com o propósito de refinar nosso estudo em vistas de conhecer o perfil do aluno do Curso de Letras, indagamos se o supracitado Curso teria sido a primeira opção escolhida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Primeiramente, 5 (71,43%) responderam positivamente e 2 (28,57%) negativamente. Os relatos a seguir demonstram o cenário apresentado:

L1: Não.

L2: Sim.

L3: Sim

L4: No último vestibular tradicional da UFMA, minha primeira escolha de curso superior foi psicologia, não fui aprovada na segunda etapa, porém. Na primeira escolha do ProUni e do primeiro Enem/SiSu em 2010, Letras foi a imediata opção.

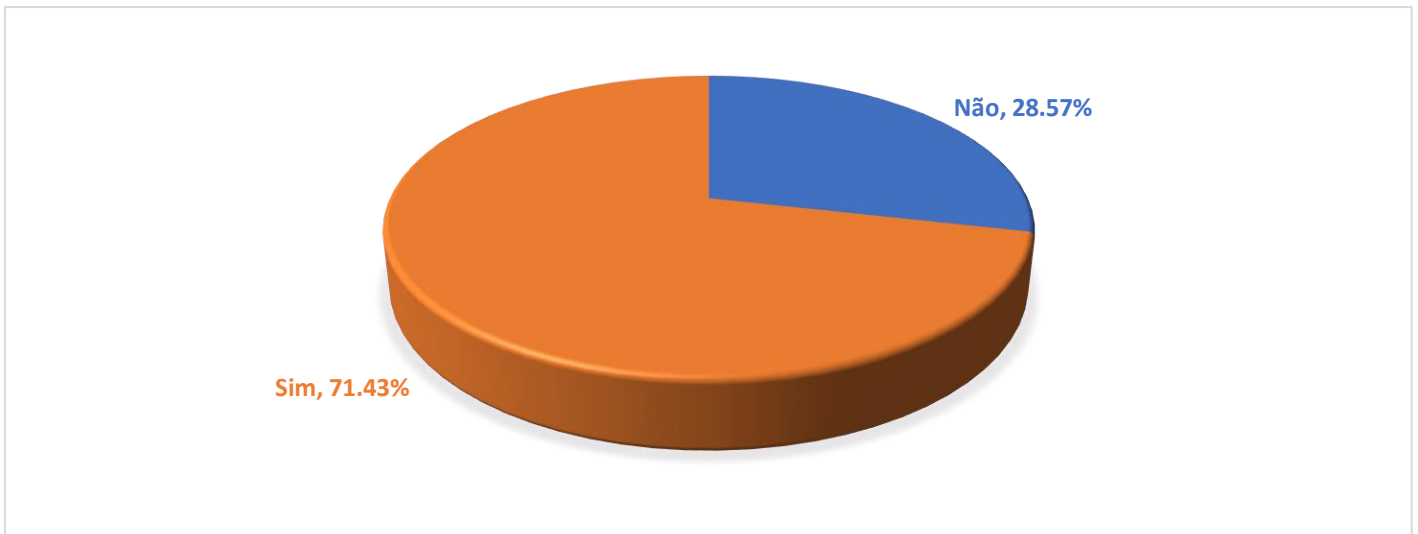
L5: Quando eu ingressei era o Vestibular Tradicional, nós só tínhamos uma opção para escolher, que era Inglês.

L6: Sim.

L7: Sim, como passei em 2007 não era ENEM, mas nos vestibulares da Federal sempre o curso de Letras era minha primeira opção.

As devolutivas acima explicitam que a escolha pelo Curso de Letras como primeira opção pela maioria dos respondentes nos sinaliza para uma constatação já presente nos dados das perguntas anteriores. Ou seja, o fato de escolher essa licenciatura tem mais a ver com as possibilidades de prática linguística da habilitação em língua inglesa que pelos objetivos de formação docente dessa língua. Os resultados encontrados estão dispostos no gráfico 3.

Gráfico 3 – Escolha do Curso de Letras no ENEM



Fonte: elaborado pela autora

Os dados levantados nos impelem a alguns questionamentos pertinentes a esse cenário, tais como: a quem compete a formação de professores de língua estrangeira? E quais aspectos deveriam ser privilegiados nessa formação? Para responder a primeira pergunta, concordamos com Llobera (1993, p.139) quando credita essa responsabilidade a universidade, já que esta é a instituição capaz de oferecer uma “formação bem articulada de professores de língua estrangeira. Sobre a segunda indagação, acreditamos estarmos diante de um contexto mais complexo.

De tal modo, para Volpi (2000) a formação docente deve abranger, pelo menos duas dimensões, a saber: a linguística cuja ideário está relacionado ao preparo específico da língua na qual o discente será habilitado a fim de que possa ter preparo teórico para desenvolver seu trabalho com competência. Para essa realidade, entender o que significa uma língua no viés linguístico e se apropriar das teorias sobre como se aprende uma língua são imperativos para a formação do professor de idiomas; a pedagógica, a qual enfoca a integração dos estudos teóricos realizados à prática docente, ou seja, apresentar ao futuro docente possibilidades de aplicações de conceitos sobre o que é falar uma língua e o que é aprendê-la. É nesse espaço que entram a relevância de disciplinas como Didática e Metodologia, bem como conhecimentos sobre a didática específica de língua estrangeira.

Logo, a partir dos resultados encontrados, inferimos que os respondentes ao escolherem o Curso de Letras, assim o fazem apenas vislumbrando a dimensão linguística. Porém, essa vertente carece de um olhar mais completo acerca do que

significa um curso de formação docente. Em outras palavras, não há como dissociar as dimensões explicitadas, uma vez que ao professor de línguas não basta apenas o domínio linguístico, mas também a operacionalização desses conhecimentos com vistas a atingir o público discente. E é por isso que o crédito da formação é dado à universidade.

Diante da discussão que se delineia por ora, perguntamos aos discentes qual era seu objetivo profissional antes de ingressar no Curso de Letras. A partir dessa demanda obtivemos 1 (14,29%) que almejava o Curso de Geografia, 1 (14,29%) área da saúde, 1 (14,29%) ingressar na Arquitetura ou Física, 1 (14,29%) aprender inglês, 1 (14,29%) não lembra e 2 (28,57%) objetivavam ser professores de línguas. Os relatos podem ser visualizados abaixo:

L1: Honestamente, eu não lembro bem.

L2: Aprender inglês e aprimorar meu desempenho na língua portuguesa.

L3: Tinha como objetivo ser professor de língua portuguesa e, em especial, de língua inglesa.

L4: Dar aula de inglês em cursos enquanto cursasse Psicologia.

L5: Trabalhar na área da saúde.

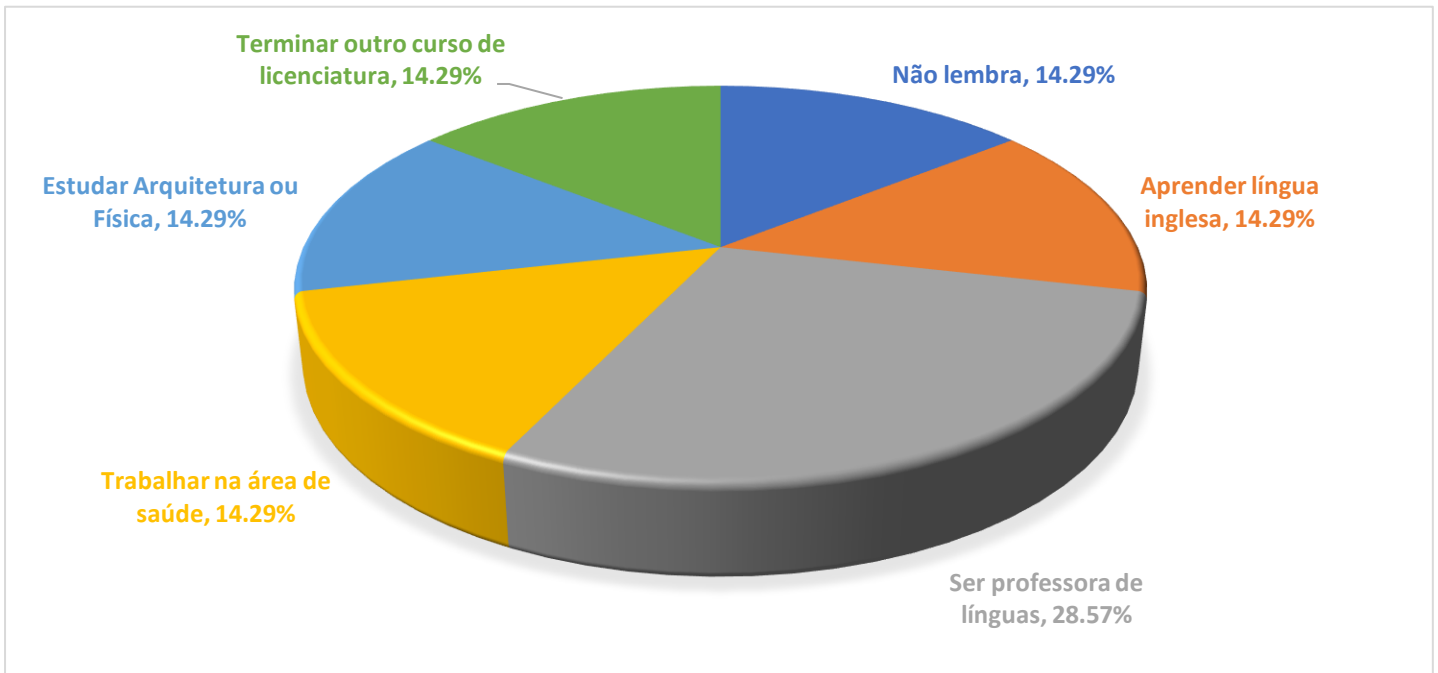
L6: Eu gostaria de fazer Arquitetura ou Física, entretanto estas eram outras opções atrás de Letras, devido ao meu apreço por literatura.

L7: Como já havia começado Geografia na Universidade Estadual, a prioridade era terminar o que já havia começado. Acabei conseguindo terminar ambos.

As respostas coletadas apresentaram caminhos diversos quanto à escolha profissional. E, mais uma vez, os discentes de um curso de licenciatura, em sua maioria, não vislumbraram o magistério como opção profissional. Todos os dados são bastante representativos sobre o cenário da formação docente no Brasil, mas alguns se sobressaem, como a quantidade de professores que tinham como meta lecionar línguas.

Ao fazermos uma análise mais detalhada, é possível verificarmos que dos 28,57%, metade expressava interesse em lecionar tanto língua materna e estrangeira, atendendo a uma exigência do próprio Curso de Letras da UFMA, que a exemplo de outras universidades, possui dupla habilitação. A outra metade objetivava lecionar a língua inglesa enquanto cursasse Psicologia. Ou seja, ser professor era um emprego temporário utilizado para sustentar os custos de uma outra profissão. Os dados discutidos estão explicitados no gráfico 4.

Gráfico 4 – Objetivo profissional antes do Curso de Letras



Fonte: elaborado pela autora

É pertinente citar que a realidade exposta pelos resultados não é de um *locus* em específico. As demandas que emergem do mercado de trabalho docente são uma das variáveis que impactam o modo como um Curso, por exemplo, deve ser estruturado. Dito de outra forma, no intuito de paramentar seu aluno da melhor maneira, a universidade propõe uma formação mais completa a fim de que seu egresso tenha mais chances de competitividade profissional. Desse modo, a dupla habilitação entra em jogo como uma preparação bastante abrangente.

Afinal de contas, segundo Oliveira e Duarte (2018), ter duas habilitações, enquanto normalmente se obtém apenas uma durante o mesmo período, corresponde a um critério promissor de seleção pessoal e profissional em nossos dias. Contudo, o caráter quantitativo geralmente não segue a lógica de qualidade de um processo formador. De acordo com os estudos de Celani (2010), a dupla habilitação pode resultar em desequilíbrio, tanto em relação ao desenvolvimento da proficiência linguística quanto à discussão teórico-metodológica, os quais são quesitos fundamentais para a formação e a realização do estágio docente.

Ressaltamos ainda que conforme os objetivos constantes no PPP de Letras da UFMA apresentados no capítulo 3, há um específico que se liga diretamente à problemática da dupla habilitação. Vejamos:

Capacitar o Licenciado em Letras Português/Inglês de modo que possa atuar na satisfação das necessidades e aspirações da sociedade, no campo educacional, viabilizando, através de competências objetivas, a construção de uma educação pública de qualidade.

Compreendemos que essa satisfação das necessidades e aspirações sociais dizem respeito, principalmente, ao ensino de língua inglesa diante de sua importância no contexto global de comunicação. Portanto, propor uma educação de qualidade perpassa pela formação daqueles que irão fazer essa oferta. Alcançar essa meta pode ser um tanto complexo, haja vista a formação do professor de língua estrangeira, que em grande parte dos Cursos de Letras, possui estruturas curriculares que privilegiam os conteúdos relacionados à língua materna em detrimento da estrangeira.

Em se tratando da pertinência de dominar a língua inglesa, abordamos então a outra vertente relacionada ao caráter temporário atribuído a profissão de professor. A partir da fala coletada, pudemos perceber a diferença da visão socioeconômica entre os Cursos de Letras e Psicologia. Em outras palavras, a licenciatura representa um caminho mais encurtado para resultados pecuniários mais emergenciais, pois mesmo enquanto um discente cursa Letras e já é proficiente no idioma, é aceito pelo mercado de trabalho docente sem muitos entraves, o que não acontece, por exemplo, com a Psicologia. Essa área só poderá ser plenamente exercida e seus ganhos serem percebidos pelo profissional somente quando integralizar os créditos universitários. Para Paiva (2012), quando o mercado de trabalho docente permite que licenciandos sejam colocados no campo profissional apenas se baseando por um critério, o linguístico, por exemplo, há a fragilização da preparação pedagógica. Isso pode contribuir para uma visão utilitária do saber falar inglês e menos profissional da área.

Como essa pesquisa se baseia na formação docente enfocando a participação dos licenciandos em Letras no Programa IsF, acreditamos que conhecer como a aproximação do mercado de trabalho poderia ser significada a partir do contato com disciplinas didáticas. Destarte, indagamos se os participantes da investigação em questão estavam cursando o Estágio Supervisionado Obrigatório de língua inglesa quando participaram do referido IsF- Inglês. Obtivemos um total de 3

(42,86%) participantes que responderam negativamente e 4 (57,14%) que deram devolutiva positiva. Esses dados podem ser constatados a seguir:

L1: Não estava.

L2: Durante minha jornada no Programa, tive momentos antes, durante e após o Estágio Supervisionado.

L3: Na época, eu estava cursando o Estágio Obrigatório do nível fundamental.

L4: Sim, realizei as disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório nos anos de 2014 e 2015, enquanto estava participando do IsF.

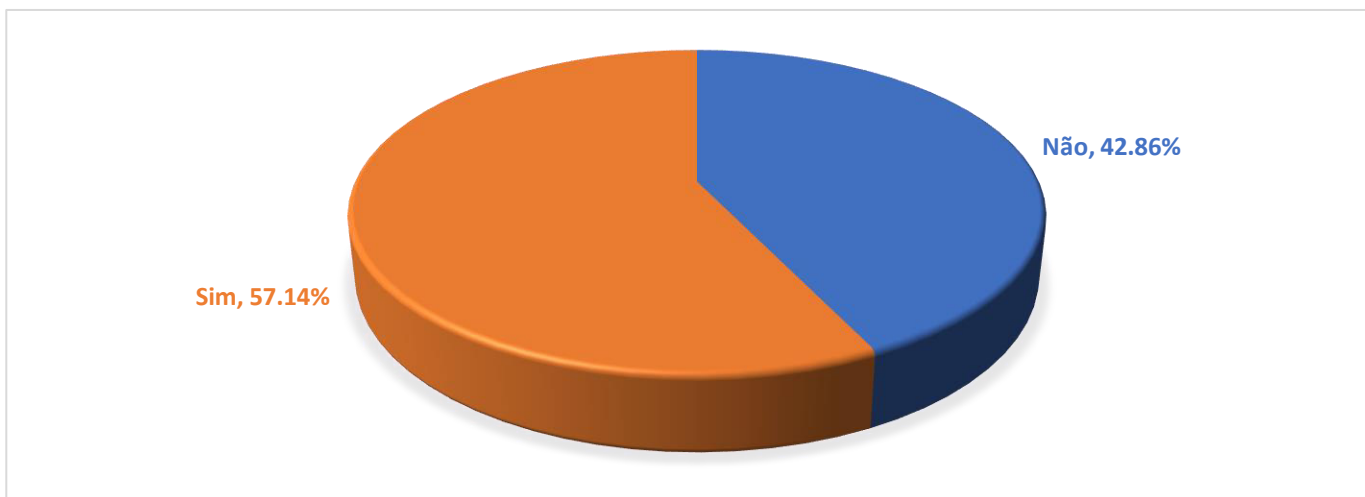
L5: Quando eu entrei para o IsF ainda não tinha feito o Estágio.

L6: Sim.

L7: Não, já havia realizado a disciplina. O que me ajudou no meu desempenho nas aulas de inglês.

Diante do quantitativo apresentado, destacamos que a maioria estava tendo aulas específicas quanto às orientações didáticas de modo concomitante à participação enquanto docente de língua inglesa no IsF. Esse dado indica a indissociabilidade do âmbito pedagógico ao linguístico, pois um profissional que reúna em suas competências tanto a linguística quanto a pedagógica, poderá alcançar resultados mais proveitosos de seus alunos durante o processo de aprendizagem e de sua própria experiência profissional. O gráfico 5 explicita esse contexto:

Gráfico 4 – Participação na disciplina de Estágio Supervisionado durante o programa IsF



Fonte: elaborado pela autora

O fato de estar inserido em um programa de extensão de língua inglesa dá ao licenciando a dimensão de ser professor nas etapas que antecedem e durante a

ministração de aulas. Temos então uma situação em que ora o licenciando se apropria de teorias didáticas e ora, enquanto docente, se vê em condições de colocar em prática o que fora estudado. Para Tardif (2002), o saber docente está relacionado com a prática e formação profissional, com os saberes da ciência da educação e com a identidade de cada um. Logo, formação profissional, conhecimentos específicos sobre a disciplina e de currículo, e experiência profissional constituem os pilares formativos de um professor.

Concordamos com o teórico citado no que tange os objetivos de teorias, em geral, que tratam dos saberes docentes, os quais buscam o aperfeiçoamento da prática docente. Quando abordamos a participação dos licenciandos em Letras em programas de extensão e/ou na disciplina de Estágio Supervisionado, estamos diante de um rico processo de formação de professores e prática docente. E, deste modo, indiscutivelmente, relacionaremos o professor, o aluno, o currículo e a universidade.

Compreendendo que a experiência docente tanto no Estágio Supervisionado quanto em programas de extensão pode favorecer uma práxis educacional significativa, indagamos se os licenciandos já tinham ministrado aulas de Língua Inglesa em algum outro projeto de extensão da UFMA. Os dados encontrados foram que todos os participantes 7 (100%) já tinham sido professores bolsistas dos projetos Núcleo de Cultura Linguística (NCL) e Línguas e Cultura do Maranhão (LCMA) e programa IsF- Inglês. Vejamos as respostas obtidas:

L1: NCL.

L2: ISF e LCMA

L3: NCL, ISF, LCMA

L4: ISF

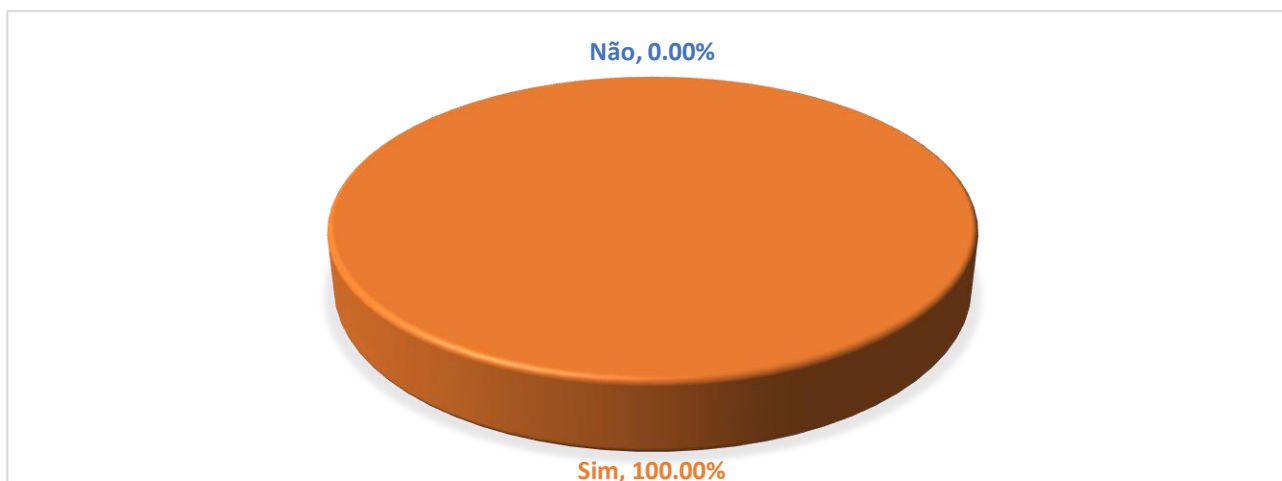
L5: NCL, ISF e LCMA

L6: NCL, ISF e LCMA

L7: NCL

O Curso de Letras da UFMA atualmente possui uma grande variedade de projetos de extensão referentes ao ensino de línguas estrangeiras. Essa oferta tem auxiliado tanto a comunidade em geral com a possibilidade de aquisição linguística por um valor financeiro acessível e em troca, proporcionado a inserção dos licenciandos em um contexto de prática profissional mais próximo da realidade que vão encontrar quando forem finalmente diplomados. O gráfico 6 comprova a afirmação acima:

Gráfico 6 – Participação como docente em outros cursos de extensão da UFMA



Fonte: elaborado pela autora

Os dados expressos no gráfico acima reforçam a relação entre teoria e prática já bastante discutida na área educacional. Além disso, ressaltam a relevância da prática pedagógica, conjuntamente a proficiência linguística, a fim de que o licenciando tenha um equilíbrio entre as competências necessárias para sua boa atuação no ensino de LI.

Essa preparação significativa deve ser desenvolvida durante o Curso de Letras, nas disciplinas de Prática de Ensino e nos Estágios Supervisionados. Conforme já mencionado, um Curso de dupla habilitação tem um desafio complexo de colocar no mesmo patamar de ensino e prática as disciplinas das habilitações de língua materna e estrangeira. E o que normalmente tem acontecido nas instituições brasileiras e se repete na universidade estudada, é que há prevalência de formação profissional mais voltada para a língua materna. Por conseguinte, torna-se indispensável a existência de projetos e programas de extensão específicos para línguas estrangeiras que preenchem lacunas formativas de um currículo que visa diplomar profissionais habilitados em dois idiomas.

Segundo Gimenez (2015), a qual desenvolveu pesquisa com licenciandos em Letras com habilitação dupla, apenas colocá-los para realizar o estágio sem uma prática reflexiva muito pouco ajuda na construção do futuro professor que podem se tornar. Sem essa devolutiva, muitos podem concluir o Curso de Letras cheios de teorias e com pouca prática, o que é mais grave, não saber o que fazer com toda esta teoria.

Para ilustrar melhor esse contexto, trazemos a pesquisa de Costa e Baptista (2011), ambas professoras do Curso de Letras da UFMA, quando esta não dispunha ainda da oferta de projetos de extensão em língua estrangeira, em acompanhamento de alunos com habilitação em língua inglesa na disciplina de Estágio Supervisionado no Colégio de Aplicação da referida instituição (COLUN). Seus achados dizem respeito a poucas aulas ministradas em LI e, muitas vezes limitadas a exposições gramaticais descontextualizadas, desconhecimento de um planejamento didático eficiente para o alcance dos objetivos de aprendizagem pelos alunos e não correção de seus erros gramaticais, uma vez que pareciam estar conscientes de seu nível de interlíngua ou de fato, não os percebiam por mero desconhecimento de causa.

A fim de conhecer o perfil linguístico dos licenciandos participantes do Programa IsF, questionamos sobre qual período estavam cursando Letras quando iniciaram a ministrar aula de Língua inglesa. Verificamos que 1 (14,29%) iniciou no oitavo período, 1 (14,29%) no sétimo, 1 (14,29%) no quinto, 1 (14,29%) antes mesmo de iniciar o Curso e 3 (42,86%) no terceiro ou quarto. As respostas são as que seguem:

L1: Acho que o oitavo

L2: Terceiro ou quarto período

L3: Terceiro período

L4: Comecei a ministrar aulas antes mesmo de iniciar o Curso de Letras.

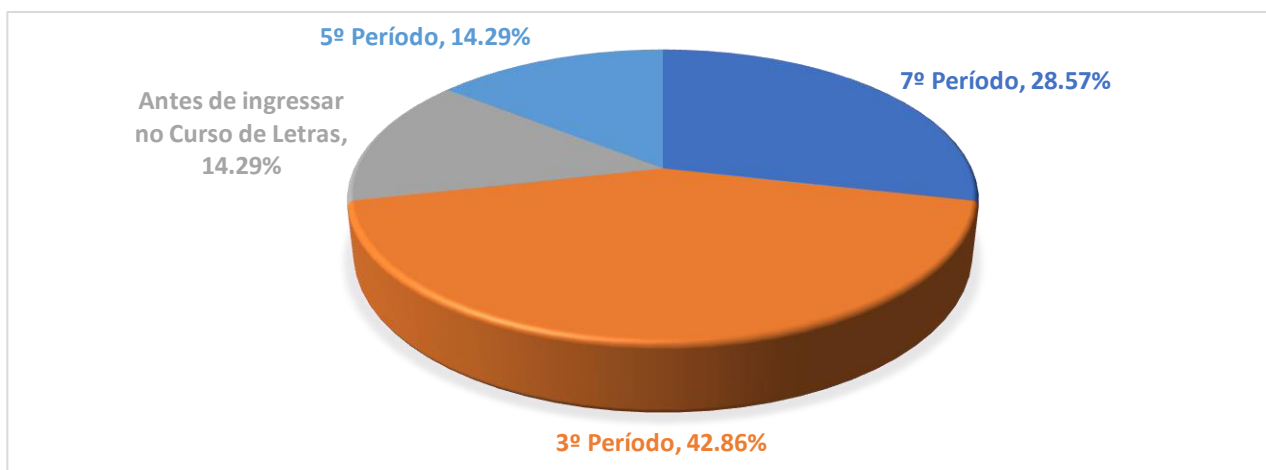
L5: 5° período

L6: 2014.2. No terceiro período comecei como auxiliar. Em 2015.1 no quarto período., como professora.

L7: Não lembro exatamente qual, mas devido ter passado pelo estágio supervisionado, provavelmente no 7° período.

Diante dos fatos, o que percebemos é que não há um período acadêmico específico para participação no IsF- Inglês como critério linguístico. Esse fato tem relação com a escolha pelo Curso de Letras, que na maioria das vezes, têm alunos que já ingressam na universidade com algum conhecimento da língua inglesa. Dessa forma, o que define inicialmente a participação nos programas é o nível de domínio do idioma e não o período acadêmico. O gráfico 7 retrata o contexto citado:

Gráfico 7 – Período cursado quando iniciou a ministrar aulas de LI



Fonte: elaborado pela autora

É válido destacar que a maior parte dos licenciandos investigados informou que seus ingressos como docentes no IsF- Inglês aconteceram entre o terceiro ou quarto período acadêmico. Ou seja, suas habilidades e competências linguístico-comunicativas já estavam consolidadas a ponto de assegurarem suas participações no Programa. Para Almeida Filho (2019), uma competência dessa natureza precisa de prática e tempo para ser consolidada. E carece ser abordada, principalmente, em situações reais de uso da língua, o que demanda esforço, repetição, contextualização, entre outros fatores. Esse fato nos permite constatar que o conhecimento linguístico dos licenciandos em questão não fora vivenciado e/ou oportunizado a partir do currículo universitário, haja vista que até o quarto período acadêmico não haveria como desenvolver as referidas competências e habilidades de modo significativo pelo pouco tempo de estudo.

É digno de nota que esse quantitativo tem relação com as respostas das perguntas iniciais de nosso instrumento de coleta, quando detectamos que muitos escolheram o Curso de Letras, sobretudo, para desenvolver as habilidades linguísticas que já possuíam. Destarte, podemos inferir que a imagem desse Curso para esses alunos é de uma continuação dos cursos de idiomas que vivenciaram e que pouco teria a ver com a sua finalidade básica: a formação de professor. Outra observação que destacamos é que a possibilidade de participar do IsF- Inglês proporcionou uma amplitude na maneira de ver a licenciatura como uma opção significativa profissional, haja vista que ao longo dos períodos, outros alunos iam aprimorando seus conhecimentos em LI e foram sendo inseridos no Programa.

Conforme já citado nessa pesquisa, dominar a língua inglesa pode ser o critério mais relevante para a contratação de um profissional no setor educacional, por exemplo. Por isso, questionamos os licenciandos se antes de iniciarem a disciplina de Estágio Supervisionado, já possuíam experiência com a docência. Encontramos que 7 (100%) dos participantes responderam positivamente. Vejamos:

L1: Já sim. Eu já havia dado aulas de inglês no CCAA e na Joy Idiomas. Em ambas eu trabalhei com idades variadas, ensinando de *toddlers* a adultos.

L2: Sim, através dos Programas acima mencionados.

L3: Já tinha experiência com a docência uma vez que iniciei como professor no terceiro período, como informado acima.

L4: Sim, já havia trabalhado em duas escolas regulares e 2 cursos de inglês, além do IsF, posteriormente.

L5: Sim, comecei ministrando aulas de Inglês para os projetos de extensão Língua e Cultura do Maranhão e Núcleo de Cultura Linguística e depois para o programa Idiomas Sem Fronteiras.

L6: Sim. Comecei o Estágio Supervisionado em 2017.1, mas dava aula desde 2014.2.

L7: Sim, devido ao Curso de Geografia ter iniciado antes tive a oportunidade de começar ministrar aulas antes do estágio.

A partir dos resultados acima podemos reafirmar a constatação de que o conhecimento linguístico de LI ainda é critério preponderante na admissão de profissionais no mercado de trabalho docente dessa área. Para tal, é importante ressaltarmos a pertinência de estudos acerca da formação docente, a qual se ocupa de auxiliar a constituição do profissional como um todo e não apenas acentuado em um ou outro aspecto formativo. O gráfico 8 ilustra essa situação:

Gráfico 8 – Experiência com a docência antes do Estágio Supervisionado



Fonte: elaborado pela autora

Ainda sobre a ligação entre teoria e prática, compreendemos que são muitas as dificuldades que emergem durante o desenvolvimento das competências necessárias para atuação docente, e, no caso dos licenciandos de LI, há ainda as

habilidades relativas à língua ensinada, que, conforme discutimos acima, podem interferir diretamente na construção de competências pedagógicas. É indiscutível que para o aperfeiçoamento profissional, o licenciando tenha consciência de suas dificuldades e que tome atitudes relacionadas a superação dessas deficiências.

Enfim, constatamos que o perfil desses licenciandos é de sujeitos que iniciaram o Curso de Letras com o intuito de aperfeiçoar suas habilidades linguísticas em Inglês, e não com objetivo de ministrar aulas dessa disciplina. Fica evidente, em alguns relatos, que inicialmente, a visão de ser professor é tratada como uma ocupação complementar de outro Curso de graduação, que possa, talvez, ter status social mais destacado que a área educacional. Contudo, ao longo de suas participações no IsF- Inglês, puderam perceber a real dimensão profissional a que estavam inseridos e ressignificaram suas percepções a partir da prática de sala de aula. Outro aspecto relevante é que a não padronização de um período acadêmico exigido para ingresso no citado programa, nos revela que o conhecimento linguístico necessário não estava relacionado, diretamente, com a exposição linguística no Curso de Letras, mas de experiências anteriores e externas a este espaço.

Portanto, concordamos com a visão de Tardif (2002), pois segundo ele, o incentivo de uma parceria entre os profissionais que estão formando profissionais da educação (professores universitários/ coordenadores de programas e/ou projeto de extensão), os futuros professores (licenciandos em Letras) e os professores em atuação nas escolas de ensino fundamental e médio (campo de Estágio) pode resultar em oportunidades reais de desenvolver sua autonomia.

4.5 Saberes necessários à formação do docente de língua inglesa

A preparação profissional do professor de línguas está atrelada às constantes transformações no mundo, as quais dizem respeito a necessidade de conhecer uma língua universal, e por isso, de ensiná-la, e na própria constituição da identidade docente. Retomamos as ideias de Tardif (2013), quando cita que o saber docente é plural. Ou seja, as competências linguística e pedagógica devem estar alinhadas em prol de um melhor aproveitamento dos saberes curriculares e daqueles que decorrem da experiência.

A fim de averiguar quais as principais dificuldades encontradas pelo graduando do Curso de Letras – inglês quando de seu exercício da prática no IsF- Inglês, traçamos indagações que pudessem indicar os saberes necessários para a formação desse professor.

Inicialmente, perguntamos qual teria sido seu maior ganho com a participação em um projeto/programa de extensão. Obtivemos 3 (42,86%) participantes que afirmaram ser a formação pedagógica e 4 (57,14%) que citaram a proficiência linguística. Os relatos a seguir comprovam essa citação:

L1: Experiência profissional e aprofundamento do meu próprio conhecimento na língua inglesa.

L2: Desenvolvimento das competências linguísticas no idioma.

L3: A experiência com a prática da docência e o contato constante com o idioma. A responsabilidade de ser professor de língua inglesa criava uma responsabilidade maior com a minha competência na língua.

L4: Ter a oportunidade de melhor interagir com a comunidade acadêmica, além do acesso a instrumentos, materiais, testes e capacitações ao longo do período de atuação.

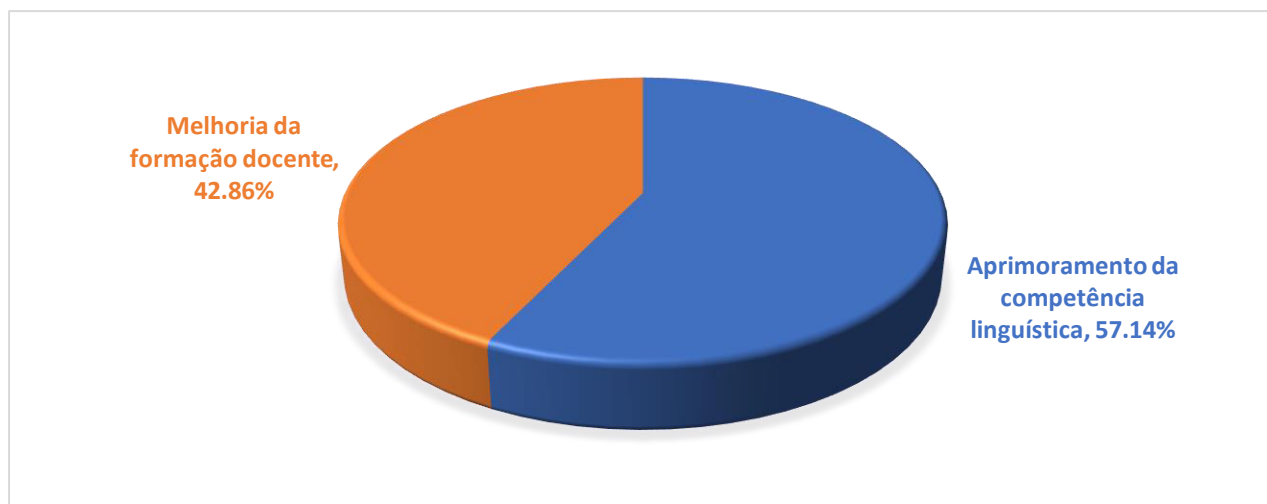
L5: O Curso de Letras não nos prepara para a docência, foi através dos treinamentos dos quais participei dos projetos de extensão que comecei a realmente me ver professora.

L6: A experiência em sala de aula e a práxis da profissão. Há aspectos de ser professor que somente a atuação em sala proporciona conhecimento.

L7: Acredito que tem sido a capacidade de ser mais independente, pois ministrava aulas do IsF no município de Codó. Logo tinha que sair do meu lugar de origem para ir para outra cidade sozinha. Destaco também como ganho o aprimoramento das minhas habilidades com a própria língua inglesa e as metodologias.

Podemos constatar que as dimensões pedagógica e linguística, com prevalência para essa última, estiveram presentes nas opiniões dos licenciandos. Daí, quando tratamos da formação de professor oferecida pela universidade, estamos diante do alcance dessa dicotomia de modo efetivo. Quando a academia não consegue suprir as necessidades formativas demandadas, há a necessidade de buscar fora, em outro lugar, o qual pode significar ser formado pelos padrões e moldes que cada empregador estabelecer. Com a existência do IsF- Inglês, por exemplo, houve a possibilidade de aprimoramento profissional e os entrevistados puderam conhecer a dimensão pedagógica na prática. O gráfico 9 ilustra bem essa temática:

Gráfico 9 – maior ganho com a participação em um projeto/programa de extensão.



Fonte: elaborado pela autora

Conforme fora explicitado na seção II acerca de mudanças no currículo acadêmico em vistas de melhorar a preparação profissional, reiteramos o que GATTI (1992, APUD GATTI, BARRETO, 2009) defende. De fato, é crucial que exista comunicação eficiente entre o que as teorias, por meio das disciplinas, propõem ao licenciando, e a prática representa, a partir de experiências enriquecedoras para os agentes envolvidos nesse contexto, os quais vão além do professor formador ao profissional em formação.

Urge citar que há conhecimentos que não se concretizam de maneira consistente, pois precisam passar pelo sujeito daquela ação, para que assim tenham sentido novo. Um exemplo dessa circunstância é o cuidado com a autoaprendizagem que o docente aprende a cultivar. Pois, depende somente dele a responsabilidade de manter-se estudando a disciplina que ministra com o intuito de oferecer esse conhecimento com qualidade. Esse exercício, para Almeida Filho (2019), é uma alternativa para a empatia profissional. Colocar-se no lugar do aluno, como estudante, constitui um aspecto importante da formação docente em caráter de reflexão. Uma vez que o docente vislumbra estratégias diferentes para ensinar um mesmo conteúdo, ele considerará que as diferenças encontradas na prática de sala de aula não servem para dificultar o trabalho ofertado, mas para ser repensado, replanejado e ministrado a partir de novas estratégias.

Portanto, é indiscutível que é na prática que as necessidades formativas surgem, assim como as linguísticas. Nesse ínterim, Pimenta e Lima (2012) afirmam que as dimensões relacionadas a metodologia e a prática não devem ser

responsabilidade somente das disciplinas de estágio, mas de todas, afinal de contas, a licenciatura é estruturada e desenhada para formar professores. E pelo fato de os conteúdos de linguagem e de ensino de linguagem se integrarem, todos os componentes curriculares devem incluir em seus objetivos o aspecto prático, sem a separação de aspectos pedagógicos (disciplinas voltadas à área de Educação) dos linguísticos (disciplinas da área de Linguística e Literatura), alerta Oliveira (2016). Diante desse cenário, reiteramos a importância do Programa IsF no que tange a possibilidade de formação integral, pois oferecia conhecimentos e metodologias para serem aplicados no exercício da docência.

Uma vez incluídos na prática docente, perguntamos aos licenciandos quais teriam sido as suas maiores dificuldades no projeto/programa de extensão. As respostas foram variadas como: 1 (14,29%) citou o fato de alcançar as metas de divulgação dos cursos; 1 (14,29%) acessar materiais específicos na área de idiomas; 1 (14,29%) pouca estruturação contínua dos cursos; 1 (14,29%) conciliar as demandas do curso de formação e IsF- Inglês; 1 (14,29%) utilizar e adequar material didático e 2 (28,57%) planejamento de aulas para turmas muito heterogêneas. Vejamos:

L1: A princípio, utilizar um material didático que havia sido produzido para ser utilizado em um ano e não em seis meses como fazíamos. Depois, produzimos nosso próprio material didático.

L2: Planejar aulas dinâmicas que atendessem aos objetivos dos alunos e enfrentar os desafios quanto a proficiência na língua.

L3: As principais dificuldades foram a heterogeneidade entre os projetos e a extensa carga horária, que tornava difícil a conciliação com os estudos da universidade. Por vezes, tive que desistir de fazer disciplinas importantes, pois não conseguia conciliar.

L4: Alcançar as metas estabelecidas para a divulgação do projeto à comunidade acadêmica.

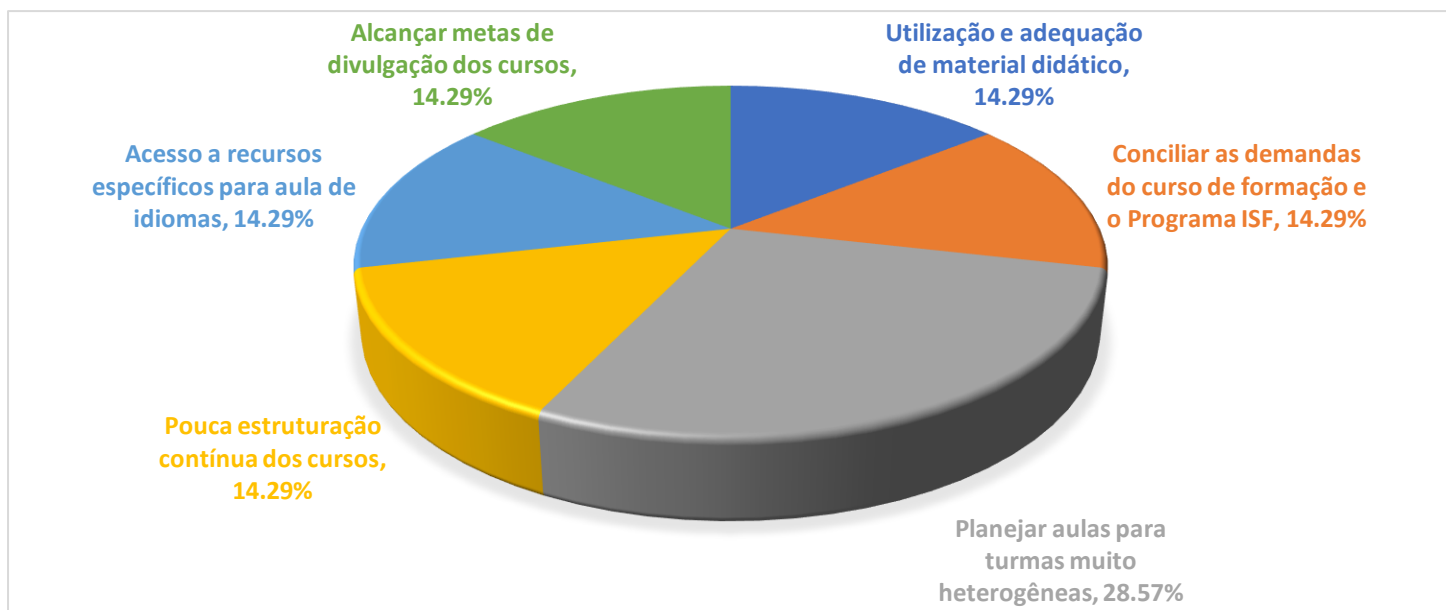
L5: Planejar atividades extras, que mais se aproximam da realidade do aluno.

L6: No caso do IsF, a falta de uma estruturação contínua para os cursos.

L7: As maiores dificuldades enfrentadas foram: acesso a alguns recursos no polo Codó, sala específica para o programa, falta de material específico na biblioteca da universidade. Além disso, destaco os problemas com hospedagem do professor e atraso com as diárias pagas para o deslocamento.

A realidade da prática docente se mostra de forma bem diversa e essa percepção só é possível quando o licenciando se depara com a responsabilidade de gerir uma turma, por exemplo. É quando precisa reunir todo seu arcabouço preparatório para enfrentar as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. O gráfico 10 apresenta bem esse cenário.

Gráfico 10- Dificuldades encontradas na prática pedagógica



Fonte: elaborado pela autora

A partir dos dados levantados, verificamos que a prevalência foi relacionada com o planejamento para turmas heterogêneas. Essa é uma das dificuldades recorrentes no ofício de qualquer professor, mas saber lidar com ela é parte importante do processo de ensinar. Conforme já mencionado nessa pesquisa, o IsF- Inglês possuía um público que ia desde graduandos e pós-graduandos, até servidores da instituição que oferecia os Cursos de LI.

Assim, a heterogeneidade nos níveis de proficiência linguística nos cursos ofertados pelo IsF era inevitável, pois o teste de nivelamento era feito a partir da aplicação do TOEFL-ITP, e se os aplicantes dominassem estratégias de leitura instrumental poderiam conseguir uma boa pontuação no exame, entretanto por outro lado, podiam apresentar dificuldade nas outras três habilidades linguísticas, sobretudo na produção oral, habilidade que não é avaliada no exame de proficiência.

Ainda cabe discutir que citar o fator heterogeneidade como um entrave para o processo de ensino e aprendizagem, é presumir que as salas de aula são constituídas por homogeneidade, ou seja, negar a diversidade de perfis de aprendizes, repertórios socioculturais, entre outros. E é no aprimoramento profissional que se aprende a orquestrar essas diferenças, conforme cita Cole (1970), quando acredita que a proposição de atividades coletivas pode favorecer o desenvolvimento da habilidade de comunicação e cooperação.

Segundo Silva Júnior, Araújo e Ono (2019), que desenvolveram pesquisas com os primeiros professores do IsF- Inglês na Universidade de Roraima, a heterogeneidade das turmas na referida instituição, se deu também, devido a uma seleção não muito eficiente feita pelo sistema do IsF Gestão, pois, de acordo com eles, era comum ter turmas heterogêneas, nas quais era possível encontrar alunos de diferentes níveis de proficiência, por exemplo B1 e A2 (de acordo com a nota do TOEFL-ITP). Essa situação foi percebida e necessitou de reorganização dos alunos em turmas diferentes.

As demais situações entendidas como dificultosas pelos participantes não são particularidades de um Programa como o IsF, uma vez que perfazem o fazer docente durante a rotina de trabalho de qualquer professor. É na busca contínua de transformar obstáculos em estratégias que a constituição profissional acontece e proporciona amadurecimento. Nutrir expectativas positivas de modo frequente pode causar frustração profissional, uma vez que de acordo com Almeida Filho (2014), o profissionalismo não só atende a requisitos como a expectativas, pois as características esperadas do professor profissional provêm da própria corporação, do público e das instituições organizadoras da experiência de ensinar e aprender. É daí que surgem as demandas que precisam ser cuidadas.

Compreender como o licenciando se sentia em relação ao seu ofício foi um critério para a indagação seguinte, a qual questionava o que mais gostava sobre a atividade docente, pois o modo como se vê no processo de ensino e aprendizagem tem a ver com os saberes que são demandados ao professor. Assim, os resultados foram 1 (14,29%) participante que citou o fato de conhecer pessoas e 6 (85,71) afirmaram que era transmissão de conhecimentos. Os relatos abaixo comprovam o que fora citado:

L1: Transmitir conhecimentos que eu aprendi em vez de guardá-los só para mim.

L2: Dividir conhecimento linguístico com os discentes.

L3: Gosto do cotidiano escolar e da rotina desafiadora de ministrar aulas.

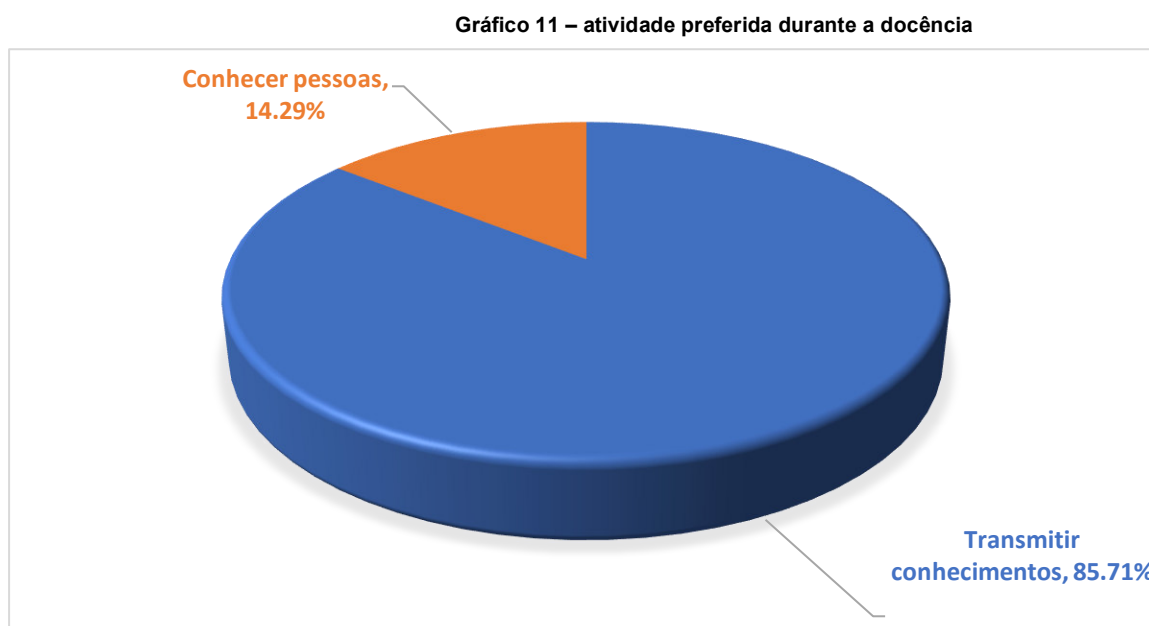
L4: Oportunidade de apresentar de maneira dinâmica e relacionável uma língua estrangeira a jovens que, a princípio, não consigam ver utilidade imediata para ela em suas vidas cotidianas.

L5: Durante minha atuação no IsF especificamente, a chance de ver meus alunos participarem do Ciências sem Fronteiras em diferentes países do mundo após árduo treinamento e estudo do TOEFL para conseguirem a nota necessária.

L6: A compreensão de que além de ensinar inglês, você também é uma educadora.

L7: A oportunidade de conhecer mais pessoas. Acho super enriquecedor o papel do professor, pois de qualquer forma mudamos vidas.

Verificamos que quando os licenciandos afirmam que gostam de socializar conhecimentos, ministrar aulas, e de mostrar como o estudo de LI pode ser útil na vida dos discentes parece ser recompensador, mesmo diante dos problemas citados anteriormente. Além da possibilidade de estar em constante contato com muitas pessoas, evidenciando uma característica bem própria de professor, que é a interação social. Vejamos o gráfico 11 a seguir:



Fonte: elaborado pela autora

A partir dos resultados coletados, observamos que a possibilidade de ensinar conteúdos que possam ultrapassar os objetivos linguísticos mais emergentes, como aprender a falar LI, era uma satisfação pessoal e profissional. Isso se deve ao fato de a língua estrangeira ensinada ser de grande relevância internacional, e portanto, uma vez aprendida, facilitar inserção no mercado de trabalho de modo competitivo, oferecer visão de mundo ampliada, diminuir barreiras linguísticas em geral.

A satisfação do dever cumprido, por meio dos relatos acima, está relacionada a constituição profissional, pois à medida que o licenciando passa a conhecer os objetivos dos seus alunos, pode elaborar estratégias diferenciadas para que as suas metas sejam alcançadas. Então, gostar de transmitir conhecimentos é parte da identidade em desenvolvimento que se mostra.

Nessa conjuntura, retomamos o entendimento de Ramalho e Carvalho (1994), sobre identidade profissional. Os autores acreditam que sentir-se professor de fato faz parte de um contexto sócio-histórico em movimento. Em outras palavras, as experiências dos licenciandos enquanto docentes no IsF são o próprio desenvolvimento da profissionalização. E os relatos apresentados dos licenciandos nos permitem vê-los como atentos com a aprendizagem dos estudantes, motivando-os a superar limitações, e a se esforçarem para atingir objetivos traçados.

Portanto, após reconhecermos o processo de constituição de identidade profissional dos licenciandos, perguntamos se os conhecimentos adquiridos durante o Curso de Letras os auxiliaram nas suas aulas de Língua inglesa. Obtivemos 2 (28,57%) participantes que responderam negativamente e 5 (71,43%) positivamente. Os relatos são os que seguem:

L1: Consegui fazer pouca relação.

L2: Sim. As disciplinas “pedagógicas”, principalmente.

L3: Não. Na minha época, não tive disciplinas sobre metodologias e abordagens no ensino de línguas. Tive que procurar todo esse conhecimento teórico por mim mesmo. A prática como docente também me fez aprender muito. O trabalho como professor de Inglês teve um papel bastante educativo e contribuiu para me tornar experiente no que faço.

L4: Com certeza, desde as disciplinas de fonética e fonologia e morfossintaxe até as disciplinas de literatura que me apresentaram autores que hoje utilizo em sala de aula.

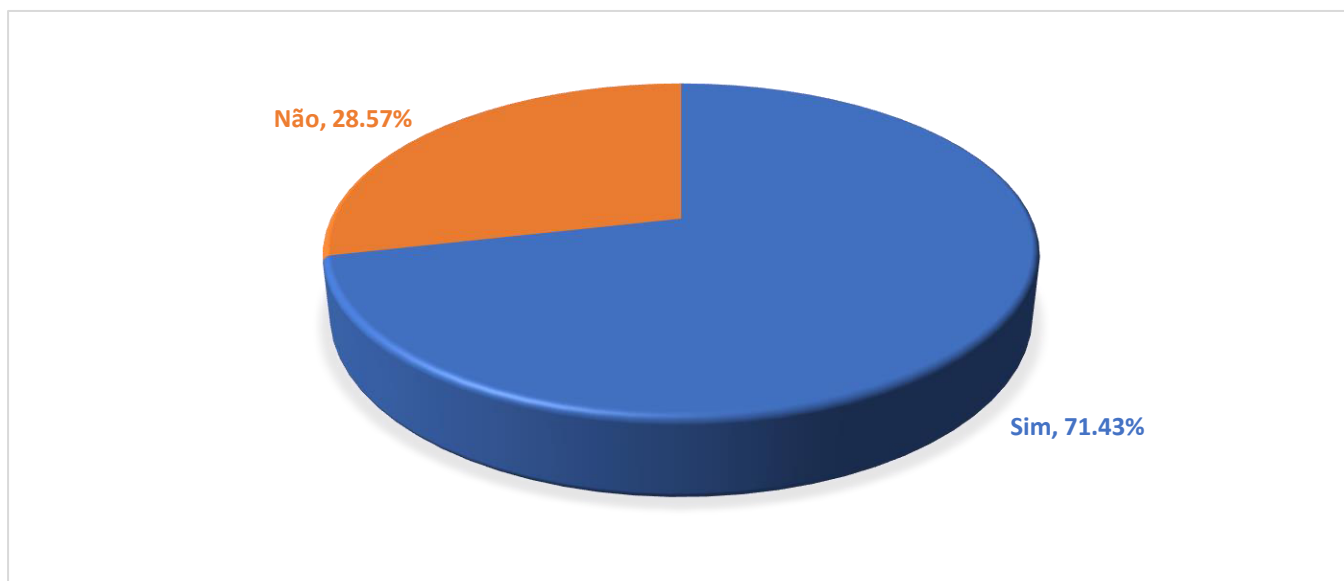
L5: Em relação as aulas de Língua Inglesa, sim

L6: Sim. Na verdade, a prática de Língua inglesa auxiliou numa compreensão mais clara das teorias e a importância delas.

L7: Sim, principalmente as metodologias de ensino e a experiência dos estágios supervisionados.

Em relação aos dados encontrados, inferimos que a maior parte dos alunos conseguiu utilizar os conhecimentos linguísticos e pedagógicos adquiridos em suas aulas durante o Curso de Letras em suas práticas educacionais. Esse é um ponto bastante positivo quando se trata de aliar o conhecimento teórico ao prático, ou seja, é preciso dar uma finalidade significativa às disciplinas universitárias, sobretudo voltada para o campo de atuação. O gráfico 12 a seguir explicita os resultados:

Gráfico 12 – Conhecimentos adquiridos no Curso de Letras que contribuíram nas aulas do IsF



Fonte: elaborado pela autora

Diante do quantitativo de licenciandos que conseguiu relacionar bem os conteúdos estudados na academia com a realidade profissional que encontraram, reiteramos a importância do diálogo entre teoria e prática, da universidade e do mercado de trabalho docente. A profissionalização não pode se abster de uma ou outra vertente, mas no equilíbrio delas.

Por isso, compreendemos que a qualidade de uma formação docente não se dá em termos de quantitativo de cursos que um profissional possui em seu curriculum, mas em sua capacidade de relacionar os sentidos aprendidos à sua prática profissional. E, reiteramos o pensamento de Nóvoa (2009), quando afirma que “a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal”.

O processo citado pelo teórico acima diz respeito a experiência profissional, pois professores estão se re(constituindo) a todo instante, principalmente quando se deparam com os obstáculos de ensino e aprendizagem. O IsF cumpria esse papel de ser o locus de experiências que estavam sempre sendo reelaboradas diante por exemplo, das citadas turmas heterogêneas. Como as demandas eram variadas, os licenciandos teriam que em algum momento acessar seus conhecimentos metodológicos e em outros os linguísticos.

Em seguida, indagamos aos licenciandos, se quando ministravam suas aulas, conseguiam fazer uma conexão com o que aprenderam na universidade e o

conteúdo que iriam ensinar. Os resultados foram 2 (28,57%) participantes respondendo negativamente e 5 (71,43%) positivamente. Vejamos os relatos a seguir:

L1: Normalmente não.

L2: Sim.

L3: Não, pois não tive disciplinas voltadas para como ministrar aulas de língua inglesa como língua adicional. Apenas tivemos disciplinas de didática que eram voltadas para o ensino de língua portuguesa como língua vernácula.

L4: Sim, em todos os momentos.

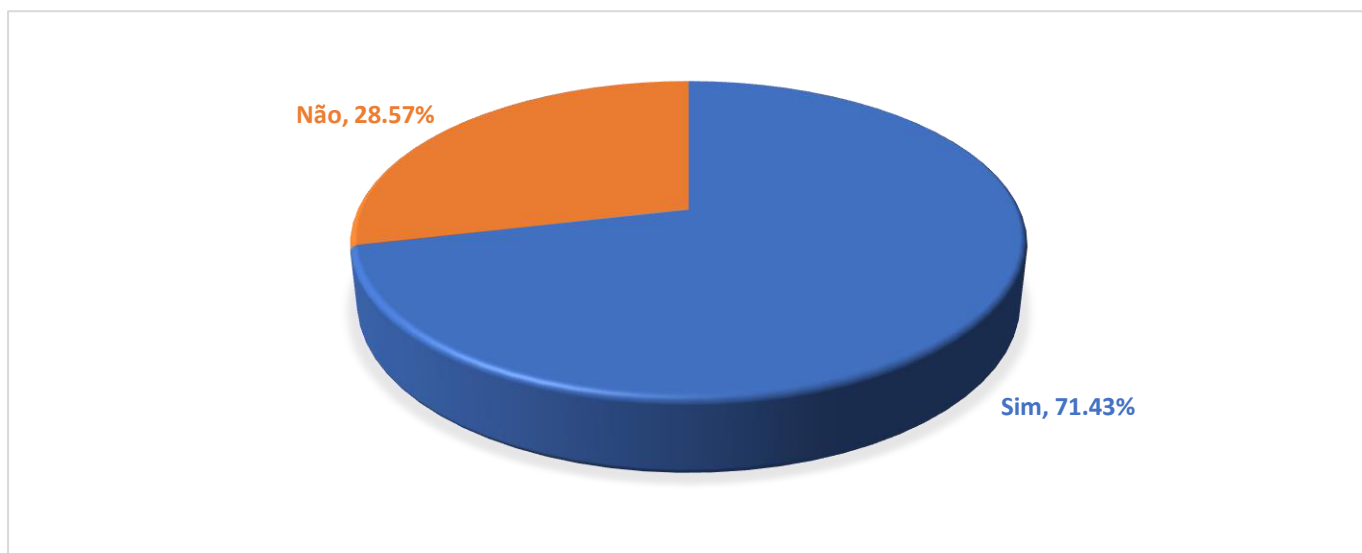
L5: Sim.

L6: Sim. Especialmente no planejamento de aula segundo as necessidades dos alunos.

L7: Na maioria das vezes com a disciplina de língua inglesa.

Os dados explicitam que a maior parte dos licenciandos percebeu a relação entre os conhecimentos linguísticos adquiridos na academia de modo muito nítido em suas aulas no IsF- Inglês. Esse é um fato muito pertinente para a formação do professor, pois a estrutura curricular de um Curso deve ser planejada de modo a servir ao futuro profissional como uma fase rica em trocas de conhecimentos. Vejamos o gráfico 13 a seguir:

Gráfico 13 – Conexão entre o aprendido e o ministrado



Fonte: elaborado pela autora

Urge ressaltar que diante dos dados coletados, o grande número de alunos que estabeleceu relação com o que fora ensinado na universidade nos mostra que

além de sintonia entre teoria e prática, essa última tem posição de destaque no reconhecimento da relação citada. Em outras palavras, a prática aqui pesquisada é o Programa IsF- Inglês, o qual demandava de seus bolsistas conhecimentos linguísticos, por exemplo, para operacionalizar os objetivos a serem alcançados. Então, foi a prática que provocou os licenciandos a acessarem seus conhecimentos acadêmicos.

Segundo Paiva (1997), a universidade não tem dado conta de formar um bom profissional, o que acreditamos ser um tanto equivocada, pois acreditamos que é necessário sair de uma constatação fatalista: a de que há mais procura por professores de qualidade que o quantitativo que de fato é diplomado. E então, para evitarmos a realidade da qual Paiva (1997) trata, é que programas de extensão como o IsF ou outros devem existir no ambiente acadêmico. Dessa forma, a universidade assume inteiramente seu papel de formadora do profissional para que este não conclua seu curso sem ter tido contato, pelo menos, com a sala de aula.

Ressaltamos ainda que o processo de formação não se finda na academia. Na verdade, é lá onde ela apenas inicia, pois a constituição de um profissional – reflexivo, crítico e competente no que faz, é um exercício de muitos anos. Para Leffa (2008), a verdadeira formação é a que deixa em aberto várias possibilidades para o que ainda não se sabe, para o futuro que ainda demandará novos anseios.

Em se tratando especificamente do ensino de LI, perguntamos aos licenciandos se julgavam as aulas que tiveram de língua inglesa parecidas com as que ministravam. E assim, 1 (14,29%) participante respondeu positivamente e 6 (85,71%) negativamente. Esses resultados podem ser visualizados nos relatos a seguir:

L1: Não, porque as aulas que tive na universidade foram muito centradas em leitura e as aulas de inglês que tive em cursos de idiomas tinham um objetivo diferente das aulas que ministrei.

L2: Não. As aulas da graduação não visavam o comunicativismo e tampouco se preocupavam, significativamente, com a heterogeneidade dos discentes em questão.

L3: Totalmente diferentes. As disciplinas que tive de interação comunicativa em língua inglesa pareciam ignorar os diferentes níveis de fluência entre os graduandos, uniformizando-nos pelo fato de todos estarmos em um curso de formação de professores, ou seja, os docentes partiam do pressuposto de que todos tinham (ou deveriam ter) fluência na língua o suficiente para estar cursando uma Licenciatura em Letras/Inglês, o que é, na minha opinião, um verdadeiro equívoco holístico, uma vez que a seleção do vestibular para ingresso no curso não pede certificado de proficiência na língua.

L4: Não, pois os objetivos eram diferentes. Os cursos ofertados pelo IsF possuíam propósitos bem específicos, tais como treinamento para TOEFL, escrita acadêmica ou conversação.

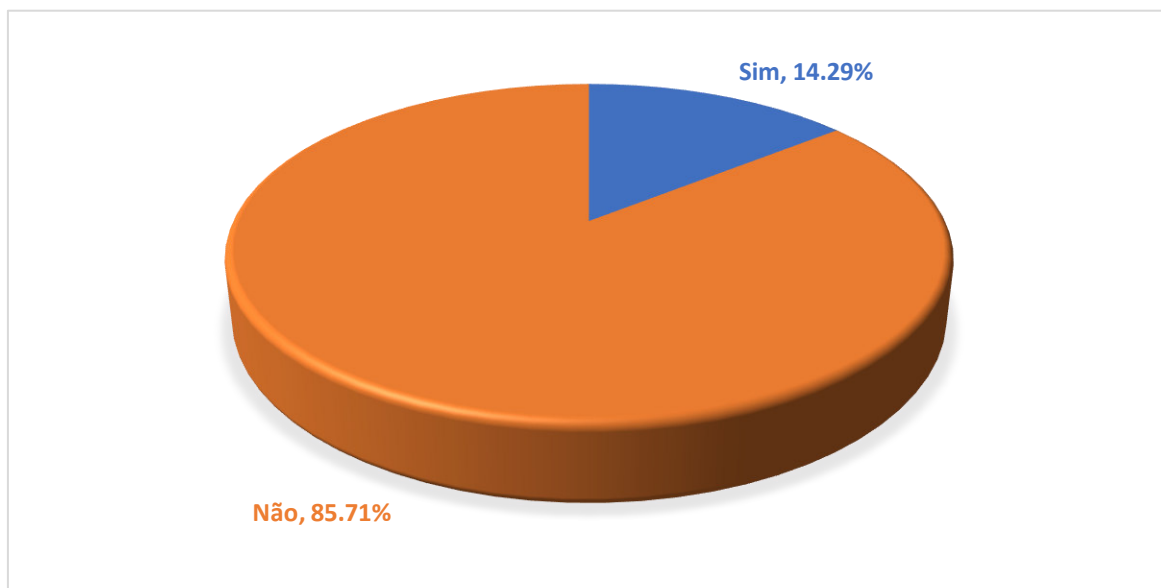
L5: Não, pois são realidades diferentes.

L6: Não. Eu utilizava mais vídeos, slides e sites para contextualizar/discutir nas minhas aulas de inglês. Nas aulas da graduação, somente um dos três professores que tive de inglês utilizava mais ferramentas com frequência.

L7: Sim, geralmente eu me espelhava com as aulas que tive dos professores de inglês da academia, principalmente as de Literatura inglesa.

É deveras oportuno citar que na pergunta anterior obtivemos um grande quantitativo de licenciados que relacionaram de modo significativo a teoria e a prática, especialmente no que tange o ensino de língua inglesa. Ao passo que quando são entrevistados sobre possível semelhança entre as aulas que obtiveram e as que ministravam, há grande negativa dessa relação. Ou seja, apenas reconhecer o estabelecimento da relação supracitada não se liga diretamente ao fato de as aulas ministradas pelos licenciandos serem espelhadas pela experiência de seus mestres. O Gráfico 14 explicita essa situação:

Gráfico 14 – similaridade entre as aulas da academia e as ministradas no IsF



Fonte: elaborado pela autora

Os relatos acima nos apontam inúmeros fatores acerca da formação do professor de LI, sejam eles de ordem linguística ou pedagógica. Em primeiro lugar, a maioria dos respondentes citou que as turmas no Curso de Letras eram heterogêneas, e esse é um fator impeditivo de alcance de qualidade no ensino ofertado. Já tratamos sobre essa “problemática” na pesquisa em questão, e por isso compreendemos que quando os licenciandos citam que seus mestres não se esforçavam para reverter esse quadro, nos remetemos ao questionamento 09. Ou seja, um aluno incluso em uma realidade que vê a heterogeneidade como entrave para ensino e aprendizagem, tem grande chance de, em sua prática, também expressar esse aspecto como negativo.

Para Miccoli (2007), a heterogeneidade precisa ser vista como norma e não exceção. Não há como garantir que as turmas sejam homogêneas, pois as necessidades de cada aluno são únicas. Cabe ao professor aprender a identificar estratégias que possibilitem a interação desse público de nível distinto, a fim de que possa melhorar a própria dinâmica de sala de aula, como encorajar aqueles que sabem mais a ter um papel que colabore para o desenvolvimento de outros com dificuldades pode ser uma alternativa para lidar com turmas heterogêneas.

Outro aspecto que ficou bastante nítido nos depoimentos dos licenciandos é a pouca utilização de ferramentas nas aulas, o que possivelmente, contribuía para aulas demasiadamente expositivas centradas em apenas uma habilidade, como a leitura. E então, se o Curso de Letras é o lócus de formação docente daquele que irá trabalhar no mercado de trabalho, não disponibilizar conhecimento de LI nas habilidades necessárias ao exercício da profissão, qual será a qualidade desses profissionais?

Deste modo, recorreremos à Paiva (2013) no que tange ao fato de que os formadores devem ser modelos para os professores em formação. Normalmente os alunos se espelham em seus professores quando de suas práticas docentes. Na pesquisa em questão, constatamos que embora os licenciandos estabeleçam relação com os conteúdos oferecidos na academia, eles não os ministram seguindo as metodologias apresentadas no contexto citado. Creditamos isso a suas participações no IsF- Inglês, pois no citado Programa os licenciandos tinham um time de coordenadores que direcionava suas condutas profissionais. Então, se o Curso em si não deu conta de motivá-los a serem professores com diferencial na vida acadêmica e no trabalho, um programa de formação específica cumpriu seu papel e preencheu uma lacuna.

Destarte, em complemento à formação específica do professor de LI, perguntamos aos licenciandos se costumavam pesquisar sobre metodologias de ensino de línguas para aprimorar suas aulas. Constatamos que 1 (14,29%) respondeu negativamente, ao passo que 6 (85,71%) positivamente. Os relatos são os seguintes:

L1: Não.

L2: Sim, sempre.

L3: Sim, sempre. Participo de grupo de estudo da área e sempre estou pesquisando sobre o assunto, pois acredito que seja embasado/orientador da minha prática enquanto professor de língua estrangeira.

L4: Sim, sobretudo para as de conversação e escrita acadêmica.

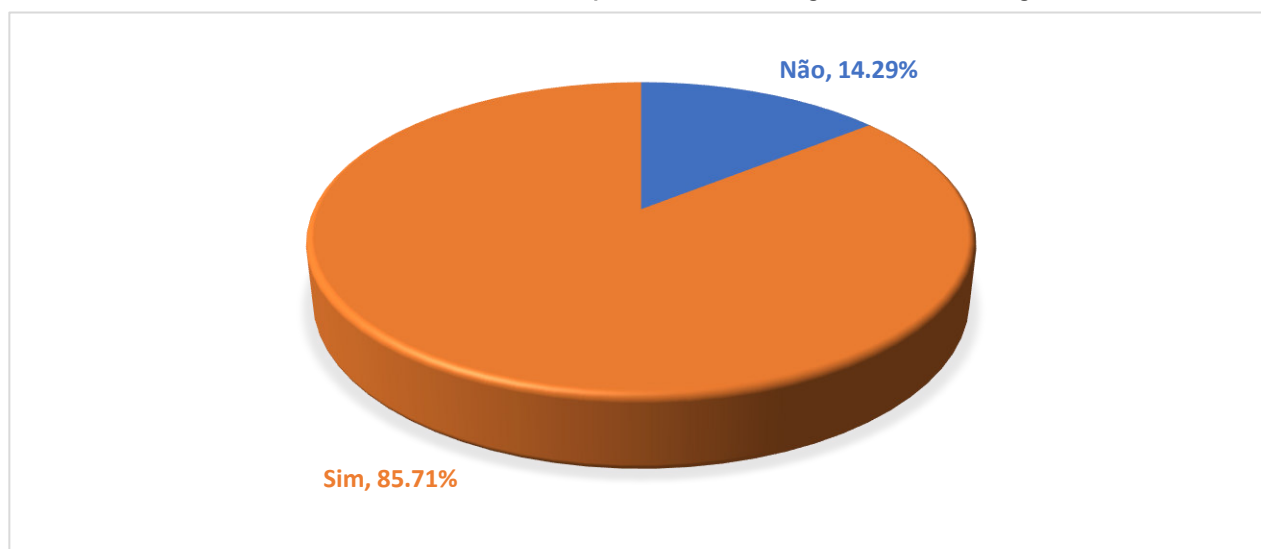
L5: Sim.

L6: Sim, procuro estar consciente das novas metodologias através de vídeos e contato com outros professores.

L7: Sim, até hoje tenho os livros que usava para melhorar as metodologias como o Manual Oxford de introdução ao ensino de Língua Inglesa de Jill Hadfield, Charles Hadfield e o livro Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias de Luciano Amaral de Oliveira.

A partir dos relatos explicitados, podemos inferir que o maior quantitativo de licenciandos que se interessa em pesquisar sobre metodologias de ensino de língua inglesa está ligado ao questionamento 14. Assim, como não queriam repetir o modo de ministrar aulas de seus professores na universidade, os professores em formação buscavam aprimorar suas práticas pedagógicas. O gráfico 15 ilustra bem essa situação:

Gráfico 15 – Pesquisa sobre metodologias do ensino de línguas



Fonte: elaborado pela autora

Compreendemos que o momento de formação do professor é uma fase bastante propícia de aprendizado e a motivação para ir em busca de melhorias para sua própria experiência profissional diz respeito a autonomia. Para Oliveira (1997), é importante destacar a distinção da estratégia da autonomia entre períodos etários. Como o público-alvo dessa pesquisa são universitários, e então, os processos de aprendizagens quando se tornam autônomos tendem a ser mais bem direcionados, uma vez que pelo fato de serem adultos, os licenciandos têm melhor noção de seus pontos fortes e fracos.

Outrossim, percebemos que esse tipo de atitude é daqueles que possuem poder de iniciativa para os estudos e, conseqüentemente comprometimento com a aprendizagem. Concordamos com Little (1995) quando afirma que a autonomia dos alunos abrange duas dimensões: a pedagógica e a comunicativa; e sua interdependência é o meio para fazer a ponte entre a aprendizagem da língua e sua utilização. Em se tratando dos docentes do IsF- Inglês, o pensamento do autor citado é constatado na situação pesquisada, pois ao se preocuparem em oferecer um ensino mediado por variadas metodologias, estão preocupados com a aprendizagem de seus alunos, e suas próprias.

4.6 A profissionalização docente

Em se tratando da instrumentalização do profissional de línguas, destacamos que essa é uma necessidade premente aos cursos de formação docente. Deixar um professor cada vez mais apto para assumir as rédeas de seu caminho profissional com qualidade no ensino que oferece é, de fato, um divisor de águas entre o aluno que está iniciando o Curso de Letras e aquele que já teve contato próximo e significativo com a realidade pedagógica e linguística.

Quanto ao objetivo de oferecer tanto ao citado Curso quanto ao programa respostas para indagações sobre a dificuldade de profissionalizar o docente em prol de uma melhor relação entre teoria e prática, traçamos algumas perguntas. A primeira dela foi como você definiria o professor de LI da atualidade. Obtivemos 3 (42,86%) participantes que citaram o docente como mediador do processo ensino e aprendizagem e 5 (57,14%) que afirmaram que o professor é atualmente um profissional multifacetado. Os relatos comprovam os resultados destacados:

L1: Como alguém indispensável no processo de educação desde a Educação Infantil.

L2: Dinâmico, atualizado e preocupado com o comunicativismo.

L3: O professor de Inglês da atualidade tem múltiplas identidades e múltiplas crenças de como ensinar a língua. Pode-se até arriscar e dizer que cada professor possui uma metodologia própria para ensinar a língua. Na minha prática, pude perceber que um ponto negativo entre os professores da língua é a dificuldade de trabalhar em cooperação e colaboração.

L4: O sujeito medidor na construção de conhecimento sistemático da língua estrangeira, propiciando, assim, oportunidades e práticas que os demais meios, mídias e fontes de informação não oferecem.

L5: O professor tem se reinventar sempre ao longo do caminho, sempre se adaptando da melhor forma para proporcionar um ensino de qualidade, mesmo não sendo valorizado como deveria ser. Hoje, vivemos uma realidade atípica com o Isolamento

Social e nós professores sempre buscamos recursos para que os alunos não fiquem sem suporte durante esse período, como por exemplo, ministrando aulas online.

L6: Um profissional que tem sido necessário diante da expansão contínua da língua inglesa e conseqüente procura.

L7: Nem chamamos mais de professor de inglês, mas professor bilingue. Hoje professor precisa ser um pedagogo e um expert em tecnologias e mídias. Afirimo que o especialista em ensino de línguas precisa ser totalmente completo e sempre estar em busca de aperfeiçoamento.

Conforme podemos notar, as percepções dos licenciandos em relação a profissional que irão seguir são otimistas, mesmo que existam alguns pontos negativos acerca do reconhecimento social. Assim, suas respostas apontam caminhos importantes para a nova conjuntura de ensino de línguas no país, e de modo específico, no estado em que a pesquisa fora realizada. O gráfico 16 explicita essas concepções:

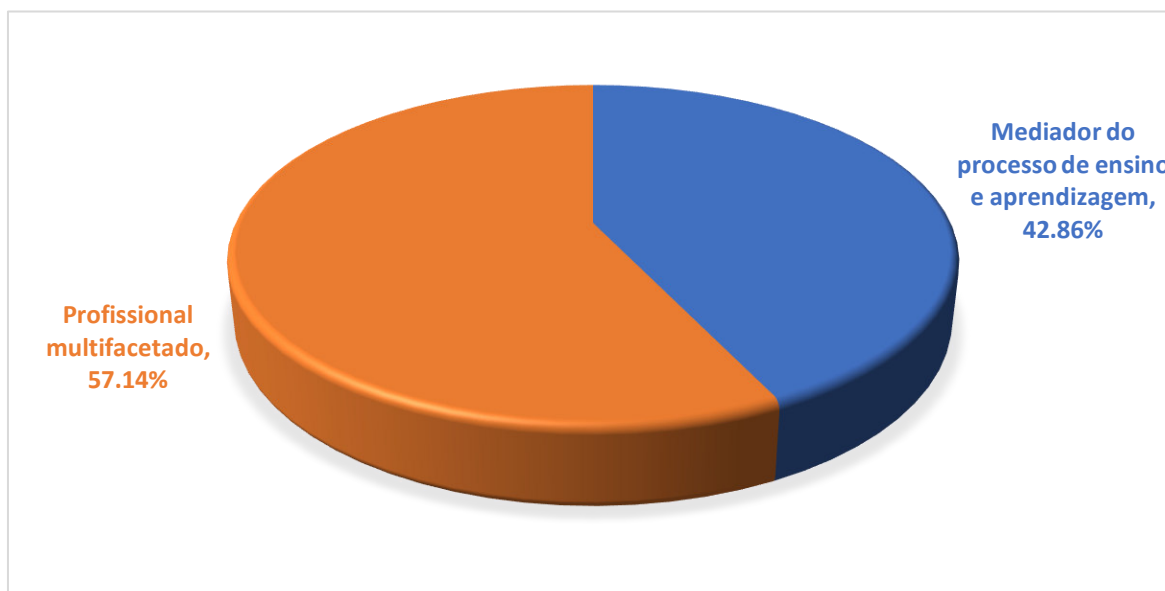


Gráfico 16 – Definição de professor de inglês na atualidade

Fonte: elaborado pela autora

Diante das perguntas já direcionadas aos licenciandos e as respostas coletadas, podemos compreender que a profissionalização docente é um processo de construção que perpassa por várias etapas. Uma delas é a convicção de que o professor do século XXI apresenta o perfil de ser um mediador entre o conteúdo ensinado e o aprendido. Ao longo dessa dissertação, explicitamos como as licenciaturas foram sendo desenvolvidas e as demandas históricas se apresentando. Após críticas à racionalidade técnica, uma série de estudos e pesquisas foram geradas que têm o foco de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento

técnico-científico e a experiência da sala de aula. O papel do professor no processo educacional foi sendo atualizado de acordo com as dinâmicas sociais, políticas, econômicas entre outras.

De acordo com os estudos de Paiva (2008), o aparecimento de uma nova visão sobre o papel docente na qual ele não é o detentor do conhecimento diz respeito a uma visão compartilhada da aprendizagem de uma língua entre quem ensina e aprende, equiparando-os como sujeitos ativos no processo educacional. Em sintonia com a perspectiva apresentada, inferimos que quando os licenciandos tomam a iniciativa de pesquisar sobre metodologias, assim o fazem para oferecer um ensino comunicativo de LI, corroborando com a função docente esperada na atualidade e contrariando, o ensino tradicional focado na fala dos professores.

Por conseguinte, se a visão sobre o professor de LI mudou no decorrer da história da educação, ser um profissional multifacetado se torna imperativo para o profissional que quer se manter competitivo no mercado de trabalho. É deveras oportuno entender essas multifacetadas citadas pelos licenciandos. Em primeiro plano, o dinamismo é citado como mola propulsora para a constante adequação das exigências do público e da sociedade em geral. A preocupação em se reinventar é constituinte de um cenário que apresenta situações heterogêneas e desconhecidas a todo instante. E a disposição em oferecer um ensino efetivo para cada uma dessas demandas também é formação pedagógica.

Em segundo plano, destacamos que quando as entrevistas foram coletadas, o Brasil passava por um longo período de isolamento social. E mais uma vez, os professores foram desafiados a se adequarem a um contexto totalmente inesperado. Ensinar LI nas modalidades presencial e online possui objetivos distintos que devem ser respeitados. Mas diante da situação citada, romper com a primeira modalidade e continuar com a segunda causou um rompimento de vários tipos de relações como: entre professor e aluno; com a língua e com as tecnologias.

Na verdade, o surgimento de novas tecnologias é sempre gerador de tensões. Segundo Paiva (2008), desde que a era da informação se iniciou e que a produção de conhecimento é intensa e rápida, os professores não conseguem dar conta de todo o conhecimento que ensinam. E, no ensino de línguas, isso se torna mais visível uma vez que a língua é dinâmica. Seguindo esse raciocínio, o mesmo pode ser dito das tecnologias. Elas também são muitas e evoluem de modo muito rápido.

Podemos dizer que a faceta ou identidade que os professores de LI agregaram na atualidade foi a habilidade tecnológica. No Ceará foi realizada pesquisa sobre o ensino de LI para alunos de escolas públicas na pandemia de 2020. Bastos e Lima (2020) listaram pontos positivos e negativos acerca da mudança da modalidade do ensino. Sobre o primeiro âmbito o que destacou foi a continuidade dos estudos mesmo que remotamente, por outro lado a falta de domínio da plataforma, falta de interação e a própria ausência do professor foram aspectos deficientes.

Acreditamos que é necessário pôr em prática todas as possibilidades para a permanência dos estudos, mesmo que sejam precisos novos estudos sobre metodologias. Entretanto, chamamos atenção de que a tecnologia deve ser vista pelos licenciandos como uma de muitas estratégias, pois por si só não poderá validar sucesso escolar. De fato, esse bom resultado é dependente de um conjunto de fatores e a noção do processo de ensinar é o mais importante deles.

Por conseguinte, indagamos aos licenciandos como se viam enquanto professores de LI em termos de profissionalização. Os resultados foram os seguintes: 1 (14,29%) participante afirmou que atualmente não tem trabalhado como docente, 2 (28,57%) não responderam e 4 (57,14%) afirmaram se verem como professores em formação contínua. As respostas são as que seguem:

L1: Não respondeu.

L2: Não respondeu.

L3: Vejo-me bem. Acredito que a experiência prática como professor da língua contribuiu de maneira importante para o avanço das minhas capacidades e potencialidades. Continuo estudando para melhorar, uma vez que a formação continuada é importante para manter os estudos docentes.

L4: Acredito que a graduação em Letras foi de grande auxílio para meu preparo enquanto professora de Inglês. Se houvesse alguma disciplina relacionada às metodologias de ensino de língua estrangeira, acredito que me sentiria mais ainda.

L5: Há 2 anos não trabalho como professora e sim como coordenadora, mas sempre estou buscando capacitação, fazendo cursos, participando de treinamentos.

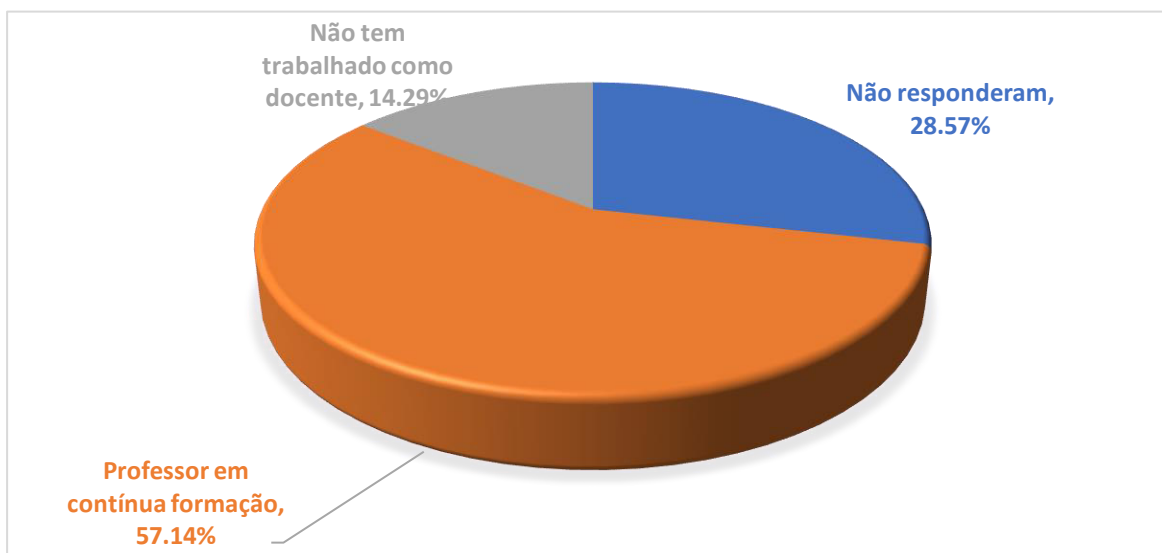
L6: Em contínuo aprendizado. Em relação ao mercado, observo que há sempre oportunidades de emprego e muitas ferramentas disponíveis para o trabalho.

L7: Apesar de toda a cobrança das escolas e do próprio ensino em si, acredito que sou essa profissional que está nessa busca de aprimoramento. Faço diversos cursos e treinamentos principalmente com a temática para melhor servir.

Constatamos que a maioria dos entrevistados acredita que a formação docente é processual e que a profissionalização se dá no equilíbrio entre manter o foco do ensino de qualidade e na busca por novas estratégias pedagógicas. Registramos

ainda o reconhecimento da importância do Curso de Letras nesse processo de amadurecimento profissional. O gráfico 17 explicita os resultados:

Gráfico 17 – Visão enquanto professor de LI em termos de profissionalização



Fonte: elaborado pela autora

Considerando que nos Cursos de licenciatura, em geral, o contexto em que se dão as preparações docentes não é dos mais propícios. Fato que pode ser comprovado por dados contraídos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação ampla ou de pesquisas regionais ou locais. Portanto, mudar um quadro de preparação inadequada não é tarefa simples, como cita Gatti (2009) “não se faz milagres com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um chip de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação”.

Ressaltamos que os docentes desenvolvem sua profissionalização tanto pela formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos entre os demais professores e coordenadores e com o contexto do mundo do trabalho. E é nessa conjuntura que entendemos que a experiência no IsF- Inglês enquanto docentes, despertou nos licenciandos a vontade de se manterem em busca de formações além das institucionais. Nesse tocante, a experiência com a sala de aula implicou em um saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho.

Revisitamos os apontamentos de Tardif (2002) quando tivemos contato com os relatos que indicavam que foi a prática docente que contribuiu para o aperfeiçoamento de habilidades. Para o teórico citado, a relevância dos saberes experienciais produzidos no exercício da docência favorece a identificação profissional, a partir de uma base de conhecimentos adquiridos no pré-serviço, ou seja, no Curso de Letras.

Partindo do princípio de que enquanto participantes do IsF- Inglês, os licenciandos eram os professores de LI, questionamos como achavam que eram vistos pelos seus alunos a fim de que se permitissem realizar essa reflexão pedagógica. Obtivemos 1 (14,29%) que se considera fluente em LI, 1 (14,29%) que se intitula atualizado, 1 (14,29%) se diz aberto a discussões, 4 (57,14%) se julgam comprometidos com o trabalho. Os relatos são os seguintes:

L1: Levando em conta que meus últimos alunos tinham entre 3 e 6 anos, acho que eu era vista como alguém que sabia um monte de coisa por saber falar em outra língua. Alguns achavam que eu não era brasileira.

L2: Um professor preocupado com seus alunos e dinâmico.

L3: Como um professor exigente, mas que tenta ajudá-lo no processo de aprendizagem.

L4: Como alguém com quem pode dialogar abertamente acerca de diversos assuntos que concernem não só o conteúdo trabalhado em ementas, mas também demais tópicos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem

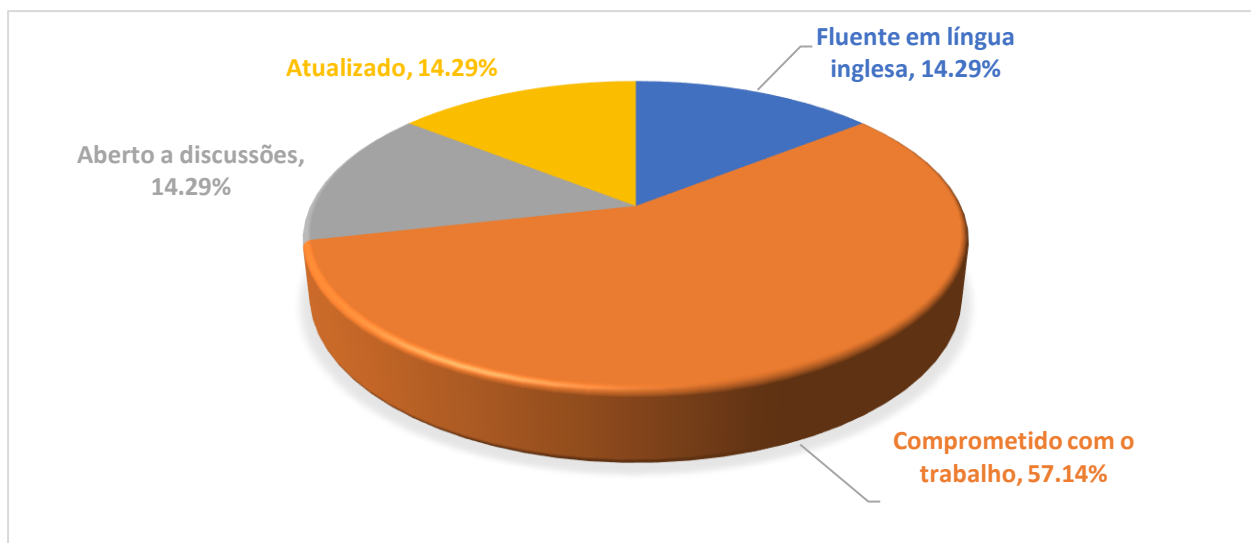
L5: Como uma professora que tenta sempre se atualizar, trazendo novos recursos a sala de aula.

L6: Como um profissional "facilitador" do processo dele (a), de forma que ele 9º0 possa atingir seu objetivo de fluência na língua inglesa.

L7: Como muitos deles mesmos gostam de falar que sou uma professora legal, esforçada e dedicada. Eu digo que tento fazer o meu trabalho da melhor maneira possível e que eles, os alunos, aprendam.

Percebemos que as opiniões dos licenciandos retratam apenas pontos positivos que vão desde a competência linguística à postura profissional como um todo. Reconhecer-se como um profissional de qualidade contribui para que as ações sejam planejadas para serem alcançadas de forma efetiva. O gráfico 18 apresenta bem esse contexto:

Gráfico 18 – visão dos alunos sobre você.



Fonte: elaborado pela autora

A maior parte dos licenciandos citou que o comprometimento com o trabalho deve ser o que os alunos veem acerca de suas ações pedagógicas. Creditamos esse aspecto positivo ao acompanhamento que os entrevistados possuíam da coordenação pedagógica do IsF local. Como as ações eram elaboradas diante das especificidades encontradas, os professores iniciantes tinham o apoio pedagógico de profissionais bastante competentes. Essa parceria também pode ser constatada como frutífera na pesquisa de Nieves (2017) em que comparou como os licenciandos em Letras-Ingês avaliavam suas experiências mediados ou não por um mentor. A pesquisadora chegou à conclusão de que o acompanhamento de alguém mais experiente favoreceu a maior parte dos alunos que tiveram essa oportunidade.

E por último, mas não menos importante, questionamos os licenciandos sobre o que a graduação no Curso de Letras representava para eles a fim de interpretar seus entendimentos de preparação docente ao findar uma licenciatura. As respostas foram bastante ricas em esclarecimentos, pois 1 (14,29%) participante registrou a possibilidade de ser servidor público, 2 (28,57%) citaram o fato de terem tido a chance de uma realização profissional, e 4 (57,14%) mencionaram a graduação como um marco no processo de formação profissional. Os relatos evidenciam os resultados:

L1: Um divisor de águas na questão profissional que até então eu tinha traçado pra mim, a descoberta que os planos de Deus eram diferentes e um mundo de novas possibilidades. Foi a descoberta pelo prazer de trabalhar com literatura, de ensinar e de pesquisar.

L2: Um importante marco no processo de construção do meu eu-profissional.

L3: A realização de um sonho de criança de ser professor de língua estrangeira e língua materna.

L4: A legitimação de ser profissional do ensino de linguagem, dentre tantas pessoas de outras áreas que atuam nos mesmos locais de ensino por apresentarem domínio de língua estrangeira. O passaporte para participação em concursos públicos, onde tenho feito carreira desde 2016.

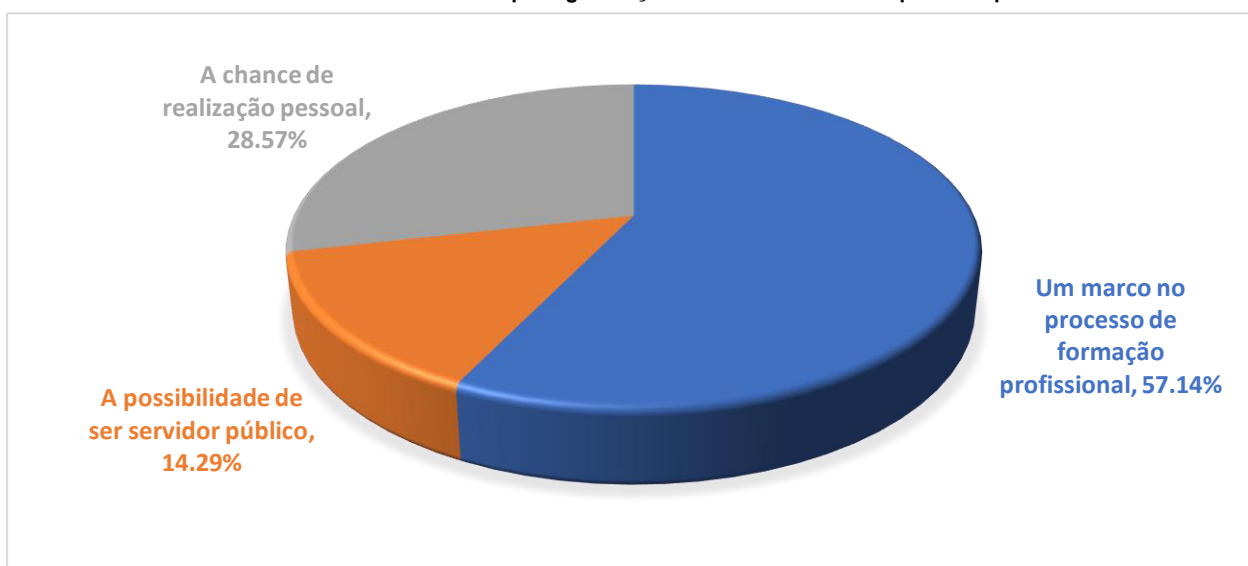
L5: A graduação de Letras me fez refletir como são repassadas as aulas aos alunos, sentia que eram mais voltadas à pesquisa do que realmente a licenciatura. Entrei em 2009 e me graduei em 2014, tive vontade de abandonar diversas vezes ao longo do caminho. No 5º período conheci o Projeto de Línguas e Cultura do Maranhão, idealizado pela Professora Naiara Sales, e isso foi o que me deu um ânimo em relação a profissão.

L6: Expansão dos meus conhecimentos para ser uma pessoa e profissional melhor, além de fornecer ferramentas para o aprendizado de outras áreas. Foi também a descoberta de talentos para outras profissões como a de intérprete e o começo da minha pesquisa em literatura.

L7: Uma grande oportunidade, pois através do meu trabalho como professora de línguas consegui realizar alguns sonhos e ainda estou a realizar outros.

A possibilidade de compreender que uma formação pedagógica comprometida com a preparação de profissionais de qualidade faz muita diferença na visão dos licenciandos. Quando são colocados em situações significativas e ricas em aprendizado, a concepção unívoca que tinham acerca do Curso de Letras se amplia de tal modo que apenas o fato de gostar e ter algum conhecimento de LI não dar conta de toda a complexidade que é o trabalho do professor. O gráfico 19 ilustra bem esse cenário:

Gráfico 19 – O que a graduação no Curso de Letras representa para você



Fonte: elaborado pela autora

Os relatos deixam transparecer que quando os alunos perceberam que o Curso de Letras era mais relevante do que julgavam quando de suas admissões, o interesse pela prática em LI fora aguçado, assim como demais conhecimentos metodológicos. Inicialmente, os licenciandos mostravam motivação pelo referido Curso por conta do idioma, mas as disciplinas pedagógicas, participações nos Estágios Supervisionados e, principalmente, suas inclusões como docentes no IsF- Inglês, tornou o caráter utilitário da língua em área profissional levada a sério.

De modo análogo, Sarmento e Kirsch (2015) desenvolveram pesquisa sobre o IsF na Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). Suas constatações sobre a prática docente são a de que a atuação em sala de aula se constituiu como o aspecto mais relevante da aprendizagem. Além das obrigações de ensino, os licenciandos também eram motivados a participarem de formações online, preparavam palestras e elaboravam ementas de cursos. Essas atividades possibilitaram uma melhor noção de seus processos de desenvolvimento.

Em suma, enxergamos o IsF, enquanto política linguística pública, como um locus fértil tanto para a formação inicial ou continuada. Ainda, reiteramos o pensamento de Nóvoa (2009) sobre a prática docente, a conexão entre teoria e prática, e a relacionamos com nossa pesquisa, pois o Curso de Letras deve preparar profissionais e conhecedores de seus fazeres. E isso torna-se plenamente possível quando o licenciando tem a seu dispor um contexto a mais para aprender a ensinar a partir e dentro de seu contexto de prática.

4.7 – A formação pedagógica do professor de LI sob o olhar da coordenação local do IsF

A fim de compreender como a experiência dos licenciandos em Letras com habilitação em LI enquanto docentes do IsF- Inglês a partir do olhar dos coordenadores, elencamos questionamentos gerados a partir dos objetivos específicos da pesquisa. As respostas serão apresentadas na íntegra e divididas em três categorias: o perfil profissional; formação pedagógica e melhorias para a profissionalização docente.

4.7.1 O perfil profissional do docente em LI

Iniciamos nossos questionamentos aos coordenadores com a seguinte indagação: A formação que é oferecida pelo Curso de Letras é suficiente para que o aluno atue como futuro professor? Diante do que fora demandado, obtivemos os seguintes relatos:

C8: Sim.

C9: Sim. Além de disciplinas direcionadas mais para o desenvolvimento de habilidades de recepção e produção oral e escrita, o aluno é exposto a diferentes questões que devem ser consideradas no ensino-aprendizagem de línguas, tais como: ensinar línguas para diferentes faixas etárias (crianças, adolescentes, adultos, idosos), avaliação de material didático, uso de tecnologia na aula de línguas, integração de habilidades, avaliar conforme os objetivos de aprendizagem previstos numa lição ou unidade.

Os alunos também conhecem e discutem a história do ensino de línguas, planejam aulas conforme contextos distintos de ensino nos quais eles poderão atuar. Para esse planejamento, também são expostos e levados a considerar o que está descrito, por exemplo, em documentos oficiais, tais como a BNCC.

Outro elemento que julgo importante na formação dos futuros professores é a observação e interação com alunos e professores de escolas antes do estágio propriamente dito. Quando cursei Letras, tive apenas o estágio. Antes disso, umas microaulas e a disciplina de Didática. Hoje, os futuros professores de línguas já observam o cotidiano de escolas, salas de aulas antes do estágio. Penso que essa experiência é boa, pois eles, antes de entrarem na universidade, observam esses diferentes cotidianos a partir da posição aluno. Depois de ingressar no Curso e começar a ter essas interações em ambientes escolares, eles observam, assistem a partir de outra posição, de outra perspectiva. Percebo que essa mudança de ângulo, posição, perspectiva causa reflexões que podem definir o caminho de alguns em relação ao trabalho com ensino, de uma forma geral. **(Grifo nosso)**

Os resultados apontam conformidade entre as visões dos coordenadores, pois creditam ao Curso de Letras a possibilidade de ofertar preparação adequada ao futuro professor. Esse olhar bastante positivo sobre o cenário de formação docente é complementado por atualizações curriculares no que tangem, sobretudo, as disciplinas pedagógicas.

Assim, indagamos sobre o nível de conhecimento do PPP do Curso de Letras pelos professores da referida licenciatura e pelos alunos. Os quadros abaixo apresentam os resultados na ordem citada:

Tabela 3 - Conhecimento do PPP de Letras pelos professores e alunos

	Elevado	Baixo	Não conhece
Nível de conhecimento do Projeto Político Pedagógico	C 8	C 9	

	Elevado	Baixo	Não conhece
Projeto Político			C 8
Pedagógico			C 9

Fonte: elaborado pela autora

Percebemos que primeiramente os coordenadores acreditam que os professores da licenciatura estudada conhecem o PPP do Curso em que trabalham, mas que o nível desse conhecimento não se apresenta para eles no mesmo patamar, haja vista as opiniões distintas dos pesquisados. Por outro lado, quando se trata dos alunos, o desconhecimento é evidenciado.

Na pesquisa em questão destacamos o protagonismo dos coordenadores como mentores mais experientes que auxiliaram os licenciandos no processo de preparação profissional. Por isso, em busca de conhecer suas posturas pedagógicas, perguntamos se suas aulas costumavam valorizar as práticas interdisciplinares e obtivemos as seguintes respostas:

C8: Sim. Não se pode falar em literatura sem levar em consideração a História e a sociedade como um todo.

C9: Sim. A interdisciplinaridade está nas minhas aulas quando, por exemplo, elaboro uma lição na qual o tema é alimentação e levo os alunos a conversarem, discutirem a partir de diferentes perspectivas (por exemplo, religião, geografia e história). Tento fazer com que a compreensão e discussão do tema seja feita a partir da mobilização de diferentes disciplinas, saberes. Os alunos são expostos a tópicos gramaticais, mas isso acontece de forma contextualizada.

A interdisciplinaridade está nas minhas aulas, também, quando solicito aos alunos a elaboração de projetos que contemplem ações, tarefas que vão além do linguístico, que envolvam, na medida do possível, saberes advindos ou que são frequentemente mobilizados em outras áreas ou disciplinas, para a compreensão e realização de tarefas. Peço a eles que tentem articular, por exemplo, a parte cinestésica com a linguística nos projetos que levam para as escolas. Nesse caso, pode ser o diálogo, a articulação entre Educação Física, Arte e Língua. **(Grifo nosso)**

Abordamos nas categorias tratadas no PPP do Curso de Letras, a interdisciplinaridade, relação teoria/prática, saberes docentes, saberes específicos, concepções pedagógicas, dificuldades no processo de formação. Logo, a interdisciplinaridade é presente nos discursos coletados. Os coordenadores conseguem desafiar seus alunos a irem além das disciplinas linguísticas e/ou pedagógicas, pois a conexão com outros saberes contribui para melhores estudos e preparação daquele que será um professor de LI.

Considerando-se que os coordenadores pedagógicos do IsF local são professores efetivos do Curso de Letras da UFMA, questionamos se as atividades

curriculares desenvolvidas nessa licenciatura favorecem a relação teoria e prática. Vejamos:

C8: Sim. Justifique: Para os alunos que se engajam nos projetos de pesquisa e extensão.

C9: Sim. Quando ministro minhas aulas de língua, por exemplo, aproveito para explicar aos alunos por que existe uma seção chamada pré-leitura (pre-reading) nas atividades de leitura. Digo a eles por que é importante ativar o conhecimento prévio dos alunos, chamo a atenção deles para algumas maneiras de se fazer essa ativação.

Em relação a atividades nas quais é necessário trabalhar em dupla ou em grupo, digo para eles por que é importante usar estratégias ou técnicas, para fazer com que cada aluno (a) trabalhe e possa interagir com diferentes colegas de turma ao longo do semestre.

Justifico, também, a importância da presença dos mais proficientes em sala de aula. Geralmente, querem ser liberados das aulas, por vários motivos, mas digo que o mais experiente pode ajudar o menos experiente durante as atividades, que eles podem me ajudar com a colocação e retirada de andaimes... (Grifo nosso)

Os discursos acima convergem para a relevância da aproximação com a prática, instrumentalização docente e do uso da LI para fins de cooperação grupal. Envolver-se nos projetos da universidade tem se mostrado como um caminho produtivo a ser seguido, pois são eles que tornam os objetivos da licenciatura mais pragmáticos na experiência estudantil.

Em seguida nos propomos a conhecer a concepção dos coordenadores do IsF- Inglês sobre o processo de formação docente, e por isso questionamos o que compreendiam sobre saberes docentes. As respostas são as seguintes:

C8: Todos os saberes que de uma forma ou de outra estão inseridos dentro do universo profissional docente: curriculares, disciplinares e saberes experienciais e administrativos. (Grifo nosso)

C9: São os diferentes tipos de saberes que, gradualmente, vão constituindo futuros professores e que podem se reconfigurar à medida que novas experiências e novos contextos de ensino-aprendizagem são conhecidos, ou seja, esses saberes não ficam ou param de serem acionados, adquiridos ou aprendidos nas experiências da graduação. Eles continuam em movimento e podem continuar sendo revistos e atualizados após o término da licenciatura em cursos de extensão, aperfeiçoamento e nas práticas em sala de aula e nas interações com colegas de trabalho. (Grifo nosso)

Inferimos que a noção de saberes docentes dos coordenadores coaduna com a dos licenciandos. De fato, os saberes são fenômenos em constante mutação. Evoluem, retrocedem, às vezes, mas precisam estar presentes na vida acadêmica e profissional do professor. No século XXI, os saberes docentes de um docente de LI, por exemplo, são bem distintos dos do século anterior. Todo sujeito entra em re/constituição e o cenário atual exige um docente bilingue para atuar nas mais diferentes frentes do mercado de trabalho.

A partir das respostas anteriormente coletadas, indagamos os coordenadores sobre quais tipos de saberes são mais priorizados pelos alunos do Curso de Letras da UFMA, de acordo com suas experiências na sala de aula e coletamos as informações abaixo:

C8: Os saberes Específicos. (Grifo nosso)

C9: (não marcou nenhuma das opções, apenas justificou)

Eu precisaria interagir, conversar mais com os alunos que estudam as línguas com as quais eu não trabalho, para poder dizer quais saberes são mais priorizados. Não sei dizer qual desses saberes é mais priorizado pelo conjunto, mas posso afirmar que os saberes pedagógicos dos alunos que participam dos diferentes projetos de extensão de línguas estão sendo construídos por eles nas salas de aula. Percebo isso quando trazem indagações, perguntas, frustrações etc.

Talvez, por uma questão de ordem como as coisas são apresentadas, o saber específico ganhe mais destaque inicialmente, mas acredito que, gradualmente, as experiências em espaços escolares que antecedem o estágio e a experiência que adquirem em projetos de extensão ou em outros espaços de ensino-aprendizagem, ajudam os alunos a perceberem que muitos saberes dos quais eles necessitam serão construídos nas escolas, em conversas com alunos, outros professores, direção etc. (Grifo nosso)

Constatamos que os resultados acima explicitados corroboram com a relevância dos saberes específicos que são imprescindíveis ao licenciando. Conhecer e dominar a LI é uma prerrogativa para adentrar, por exemplo, os projetos/programas de extensão da universidade. Uma vez inseridos, todos os outros saberes relevantes à prática docente são compelidos ao longo das demandas de dentro e fora da sala de aula.

4.7.2 Formação pedagógica no Curso de Letras e o Programa IsF

Com o propósito de conhecer a visão dos coordenadores locais do IsF- Inglês sobre a formação pedagógica do Curso de Letras, elaboramos alguns questionamentos que pudessem melhor orientar o estudo em questão sobre a preparação do professor de LI. Em seguida, indagamos se a forma que as disciplinas pedagógicas estão organizadas no PPP do Curso, contribuiu para a aprendizagem e formação dos licenciandos que participaram como professores no Programa Idiomas Sem Fronteiras. Os dados coletados são os que seguem:

C8: Considerando a nova matriz curricular, sim. (Grifo nosso)

C9: Sim. Essa matriz curricular, que passou recentemente por alterações, foi construída e colocada em prática antes da criação do Programa que, inicialmente, chamava-se Inglês sem Fronteiras. Com ou sem o Programa, o foco da licenciatura é preparar professores para a Educação Básica, sem esquecer, é claro, que o graduando precisa desenvolver habilidades para fazer pesquisa, também.

O que afirmo até agora não quer dizer que, necessariamente, a formação ofertada aos alunos foi a ideal ou perfeita. Lacunas ou limitações, como já observadas e discutidas em várias pesquisas pelo país, existem e são, em ritmos e tempos distintos, tratadas de acordo com vários fatores, tais como criações de diretrizes ou documentos normativos que levam as licenciaturas a reverem e adequarem, na medida do possível e necessário, a formação de futuros professores. As observações que alunos fazem também contribuem para processos de revisão da formação.

Mesmo com o contingenciamento, o Programa, que a essa altura já se chamava Idiomas sem Fronteiras, não parou de funcionar na UFMA e, nesse contexto, uma nova matriz curricular começou a ser posta em prática no Curso de Letras. Disciplinas foram deslocadas de um período para outro; algumas foram criadas; outras passaram a ser obrigatórias; e outras, tais como Intervenção na Realidade Escolar e Diagnóstico da Comunidade Escolar, foram mantidas.

Comparando com a formação que eu tive, a que é ofertada para meus alunos pode ser considerada melhor no que diz respeito justamente à presença das disciplinas que antecedem o estágio e levam o aluno a observar, examinar e intervir na realidade escolar, pois servem para que os alunos possam começar a construir os saberes pedagógicos. Na minha graduação, ministrávamos umas microaulas e, logo em seguida, partíamos para o estágio. **(Grifo nosso)**

Os discursos dos entrevistados coincidem, assim como o de uma das licenciandas (pergunta 03) ingressante quando da antiga matriz curricular. Depreendemos que a preocupação do Curso de Letras em proporcionar uma formação mais condizente com a realidade de atuação, algumas disciplinas foram incluídas, como as Práticas Pedagógicas, as quais antecedem o estágio Supervisionado. Portanto, todo um contexto social, histórico e econômico influi nas exigências profissionais e, conseqüentemente, nos currículos educacionais.

Após entendermos acerca das alterações curriculares que o Curso de Letras da UFMA passou, indagamos os coordenadores sobre suas concepções de formação pedagógica. A pergunta se tornou pertinente devido ao fato de esses docentes serem responsáveis pela formação pedagógica dos bolsistas do IsF- Inglês. As respostas foram as seguintes:

C8: A formação pedagógica deve ser o primeiro passo para a atividade docente. O profissional que recebe uma boa formação pedagógica tende a desempenhar suas atividades de forma satisfatórias.

C9: Apenas saber usar uma língua estrangeira, conhecer gramática e ter um vasto vocabulário, por exemplo, não é suficiente nem para o professor que é brasileiro nem para o professor que nasceu no país onde a língua é falada. Ter proficiência C1 ou C2 (os dois perfis que fazem parte do nível avançado no Quadro Comum Europeu de Referência, para o ensino de Línguas) também não é suficiente. É preciso mais que isso. É preciso observar, discutir e analisar de que forma ou de quais maneiras as pessoas aprendem. É preciso conhecer e saber o que fazer para e com diferentes faixas etárias. É necessário conhecer a história do que se vai ensinar, para que decisões mais acertadas e consistentes sejam feitas no presente. É necessário saber como planejar para diferentes públicos, pois todos eles têm necessidades que são especiais. É preciso existir espaços para discussão do que se fez, do que se está fazendo e do que pode ser feito, considerando-se as limitações que cada contexto de ensino apresenta. Isso é, para mim, formação pedagógica. Ela pode acontecer quando um professor, numa aula de línguas, chama a

atenção de futuros professores para algo que deve ser considerado seja no planejamento ou na realização de alguma tarefa em sala de aula. Ela também pode ser realizada numa disciplina cujo objetivo não seja ensinar a língua, mas discutir o ensino de línguas e/ou o ensino-aprendizagem de forma geral. Ela também pode ser posta em prática em grupos de pesquisa e em projetos de extensão, por meio de reuniões, sejam essas reuniões presenciais ou a distância. **(Grifo nosso)**

As concepções apresentadas acima vislumbram um profissional preparado para o mercado de trabalho e ao mesmo tempo aberto à novas visões de formação. É bem clara que a ideia de ser um professor de LI não se sustenta apenas dominando o idioma, o que fora amplamente discutido nessa pesquisa e relatado pelos licenciandos ao descobrirem todas as nuances de uma licenciatura. Portanto, a preparação não acontece em momentos específicos com dia e hora marcados. Acontecem no ato do ofício e em preparação do mesmo, sejam em aulas, reuniões pedagógicas, planejamentos, grupos de pesquisa ou até mesmo durante uma conversa informal. E, diante da complexidade da formação profissional, perguntamos aos coordenadores quais foram as maiores dificuldades enfrentadas quanto à contratação e permanência dos professores no programa IsF- Inglês. Obtivemos as respostas listadas abaixo:

C8: O Programa Idiomas Sem fronteiras foi pensado de forma errada desde o início. A ideia de cursos não sequenciais não atendia a necessidade de 90% dos alunos da UFMA o que possibilitava uma desistência em massa. Os professores se sentiam desmotivados como o fracasso e a falta de manutenção das turmas aliados ao pouco interesse dos alunos.

C9: Acredito que a exigência de proficiência C1 (primeiro nível do avançado) tenha sido um dos elementos que dificultou a contratação de alguns e a permanência de outros. Os candidatos ao cargo de professor de inglês que não conseguissem atingir o nível C1 poderiam atuar no Programa, desde que obtivessem proficiência B2 (segundo nível do intermediário) e, num prazo de seis meses, realizassem o teste (TOEFL ITP) novamente e atingissem C1. **(Grifo nosso)**

Os entrevistados evidenciam dificuldades de ordem estrutural e exigência linguística que não estava em sintonia com a realidade esperada. Ou seja, no intuito de oferecer uma variedade cada vez maior de Curso de línguas, o IsF priorizou o quantitativo de ofertas e, talvez, não sua linearidade. A falta de sequenciamento entre eles parecia não ser mais atrativo para que os alunos da UFMA se responsabilizassem em cumprir até o final dos créditos. Além de que a alta demanda por proficiência em LI dificultou a permanência de alguns bolsistas no Programa, pois determinar um tempo cronológico para o alcance de habilidades, como com as linguagens, é deveras tarefa desafiadora.

4.7.3 Desafios para melhorar a profissionalização docente

Enfim, após todo esse percurso investigativo, concluímos que são necessárias ações que visem melhorias constantes, mesmo quando já se apresentam resultados positivos. Questionamos os coordenadores sobre suas sugestões de melhoria para a formação pedagógica no Curso de Letras. E as respostas são as que seguem:

C8: Maior engajamento dos docentes do curso de Letras em projetos de extensão que façam de fato a diferença na formação dos discentes. **(Grifo nosso)**

C9: Continuar investindo em ações que fomentem tanto a construção de saberes específicos quanto a construção dos saberes pedagógicos pelos alunos. **(Grifo nosso)**

Os discursos dos entrevistados convergem para o que os licenciandos apontaram nessa pesquisa: a de que a existência de projetos/programa de extensão são diferenciais na experiência prática do futuro professor. Por conseguinte, a união dos agentes responsáveis pela formação do professor de LI deve ser uma pauta importante na promoção significativa dos saberes docentes.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Entendemos que as conclusões são pontuações indicativas, não de fechamentos, mas de intervalos que precisam ser continuados. Portanto, nossas considerações são contribuições de outros intervalos investigativos que nos propusemos a prosseguir assim como, este se constitui como um meio para demais pesquisas.

Destacamos que a presente pesquisa se propôs a analisar as limitações de ordem didático-metodológica do Curso de Letras -Inglês da Universidade Federal do Maranhão das aulas no IsF- Inglês e dos discentes que participam do referido programa. Assim, primeiramente encontramos que grande parte dos entrevistados não escolheu o Curso de Letras com o intuito de ingressar na carreira docente, mas que essa perspectiva profissional se tornou possível a partir de sua participação em cursos e/ou programas de extensão.

Com o intuito de se apropriar dos referidos assuntos, enfocamos noções teóricas sobre o percurso da formação docente no Brasil, a política de internacionalização da universidade, os projetos/programas de extensão e a formação pedagógica do docente de língua inglesa. Mobilizamos conhecimentos de Tardif, Gatti, Nóvoa e Libâneo, entre outros, como uma possibilidade de interpretação de conceitos interdisciplinares que permeiam reflexões sobre a profissionalização.

Escolhemos o licenciando em Letras como objeto de nossa pesquisa visto que ele está ainda na universidade, mas já coloca em prática seus conhecimentos diante de uma sala de aula assumindo a posição de professor. Deste modo, trazer esse sujeito para o cerne de nosso olhar investigativo nos proporcionou achados muito significativos em relação a sua formação pedagógica e linguística.

Tivemos o objetivo geral de contribuir para as discussões que tratam das limitações didático-metodológicas e linguísticas em torno da formação do professor a partir de subsídios para problematizar como a constituição histórica da formação docente no Brasil implica nos saberes específicos e pedagógicos esperados desse profissional.

Para descrever o licenciando em Letras, partimos do pressuposto de que sua participação como docente no IsF- Inglês afeta positivamente sua constituição formativa e profissional. Baseado nessa ideia e no movimento interpretativo realizado

nas análises, identificamos que a partir das percepções dos investigados sobre a sua formação e a operacionalização do supracitado Programa evidencia uma constituição profissional que se estabelece ao longo dos anos de preparação acadêmica.

Constatamos, ainda, que para participar como docente de projetos/programas de extensão da UFMA não há uma regra estabelecida quanto ao período do Curso de Letras que o candidato esteja cursando para ingressar nos supracitados projetos, mas o critério é relacionado com a capacidade linguística e pedagógica revelada.

Também fez parte dos achados dessa investigação as principais dificuldades encontradas pelo graduando do Curso de Letras – inglês quando de seu exercício da prática no programa Idiomas sem Fronteiras. As principais foram: a mobilização de muitos conhecimentos linguísticos e pedagógicos em pouco tempo para poder produzir e adequar materiais didáticos para necessidades estudantis variadas com pouca estruturação curricular que possibilitasse uma melhor continuidade metodológica dos cursos oferecidos pelo IsF- Inglês.

Como parte do processo de ensino e aprendizagem considerada como mais proveitosa para os docentes dos projetos/programas a Interação social e compartilhamento de conhecimentos foram citados como pontos positivos e ainda listaram as aulas do Curso de Letras em seu processo formativo enquanto docentes; que a maioria conseguiu relacionar a preparação na academia com sua prática no mercado de trabalho docente mesmo que as aulas da universidade não fossem elaboradas a fim de atingir as necessidades de grupos heterogêneos. Destarte, o que os licenciandos faziam para atender as necessidades específicas de seu alunado foi aprendido em experiências docentes fora da universidade e/ou durante suas participações nos programas/projetos de extensão.

A partir dos resultados científicos encontrados, constatamos que um profissional com múltiplas responsabilidades, dinâmico e apto a adaptações constantes de acordo com as necessidades; que professores dispostos a aprender coisas novas são comprometidos em cumprir sua missão de professores de língua inglesa e que a formação docente ampliou a visão acadêmica e profissional dos graduandos. Essa constatação nos remete aos objetivos elencados nessa investigação, os quais referem-se às dificuldades metodológicas e a baixa proficiência linguística. Portanto, a prática de sala de aula auxiliou tanto no processo de formação

docente quanto no aprimoramento das habilidades linguísticas, aspectos imprescindíveis ao professor de língua estrangeira.

Outrossim, verificamos que há muitas indagações sobre a dificuldade de profissionalizar o docente a ser autônomo e dinâmico em suas práticas em prol de uma melhor relação entre teoria e prática. Para tal, obtivemos respostas que nos possibilitam a compreender que os graduandos se enxergam melhores profissionais devido a prática de sala de aula e que a formação docente ampliou a suas visões acadêmica e profissional trazendo a possibilidade de serem professores de idiomas melhores formados sob o viés de um profissional com múltiplas responsabilidades, dinâmico e apto a adaptações constantes de acordo com as necessidades.

Por conseguinte, mesmo com alguns percalços e/ou pontos negativos, concluímos que o Programa IsF de fato foi um divisor de águas na formação pedagógica dos professores de LI da UFMA. Esperamos que essa pesquisa sirva de fonte para outras em vistas de uma melhor atenção aos currículos, sobretudo na proposição de projetos que façam a diferença na vida dos licenciandos. Essa investigação tem força de conjunto, e por isso, contribui para o redimensionamento de uma política pública brasileira na medida em que revela o potencial do IsF para a área de formação de professores.

É de lamentar que um programa voltado para a ampliação de oportunidades de “novas experiências educacionais” tenha sido desativado prematuramente. Contudo, as esperanças, de que oportunidades “sem fronteiras” sejam traçadas pelos órgãos competentes através de outros projetos/programas, persistem. Pois, se ao professor é demandado um saber plural a fim de constituir-se enquanto profissional, plurais também devem ser as estratégias, os caminhos e os frutos desse percurso formativo.

REFERÊNCIAS

ABREU E LIMA, D. **O programa Inglês sem Fronteiras e a inserção das línguas nas políticas institucionais**. In: Public policies in the teaching of languages in Brazil. ABRAPUI, IV, Maceió-AL, 2014 (conferência em mesa-redonda).

ACEVEDO M. R; BRASIL, W. **Internacionalização da Educação Superior no Brasil**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas – UNAMAZ, 2004. 101p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139900por.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

ALMEIDA FILHO, J. ,C.,P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes,1999.

ALMEIDA FILHO, J. ,C.,P. Uma visão do ensino de línguas na América Latina em 1968. **História do Ensino e Línguas do Brasil**, Brasília, D.F, ano 10,2016. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-9-2016/249-uma-visao-do-ensino-de-linguas-na-america-latina-em-1968>. Acesso em:10 de outubro de 2019.

ANDRÉ, Marli.et al. **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil**. Educação e Sociedade, Ano XX, n. 68, dezembro 1999.

AZZARI, E. F. **O desafio de progredir na aprendizagem da língua inglesa na escola pública: dando voz aos alunos do Ensino Fundamental II**. 2013. 131p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

Barros, Henrique et al. 2012. **Cem Mil Bolsistas no Exterior**. Revista interesse nacional 5 (17), 11 p. Disponível em <http://interessenacional.uol.com.br/index.php/edicoes-revista/cem-mil-bolsistas-no-externo/2012>>.

BASTOS, Rafael Lira Gomes; LIMA, Samuel de Carvalho. **NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM TEMPOS DE PANDEMIA** P. 75 – 91 in Reflexões sobre o ensino de línguas e literatura, formação docente e material didático. Pedro e João editores

Brasil. 2015. **Ciência sem Fronteiras, O Programa**. Disponível em: <<http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>.

_____. 2015. **MEC, Idiomas sem Fronteiras**, Portaria. Disponível em <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio16/arquivo4359.pdf>>.

_____. 2015. **MEC, Inglês sem Fronteiras**. Disponível em <<http://isf.mec.gov.br/>>.

_____. 2015. **MEC, Inglês sem Fronteiras, Curso Presencial**. Disponível em <<http://isf.mec.gov.br/ingles/curso-presencial>>.

_____. 2015. **MEC, Inglês sem Fronteiras, Destaque.** Disponível em <<http://isf.mec.gov.br/ingles/8-destaque/72-my-english-online-e-ofertado-a-professores-e-tecnicosadministrativos-de-ies-federais>>.

_____. 2015. **MEC, Inglês sem Fronteiras, Documentos 2015.** Disponível em <<http://isf.mec.gov.br/ingles/documentos>>.

_____. 2012. **Portal MEC.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18321>.

_____. 2013. **Portal MEC.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19099:programa-pretende-incentivar-aprendizado-do-idiomaingles&catid=212&Itemid=86>.

BRASIL. **Idiomas sem Fronteiras.** Página inicial. Disponível em:

<<http://isf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Educação Básica. **Parecer nº 223, de 20 de setembro de 2006.** Consulta sobre a implantação das novas diretrizes curriculares, formulada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 nov. 2006. Seção II. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces223_06.pdf. Acesso em 20 de outubro de 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira moderna.** Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.** Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/>>. Acesso em 24 jul. 2019. BRASIL/MEC/CFE. Parecer 349/72. Documenta, n. 137, p. 155173, abr. 1972. Disponível em: <www.soleis.adv.br>. Acesso em: 16 jul. 2010.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso: 20 set.. 2019.

_____. Ministério da Educação. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – no fomento à programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.soleis.com.br/D6755.htm>> Acesso em 15 set. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Federal de Educação. **Parecer 292/62.** Documenta, Rio de Janeiro, n. 10, p.95-100, dez.,1962.

_____. Ministério das relações exteriores; **Divisões de Temas Educacionais.** Histórico do programa: introdução. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.466**, de 18 de dezembro de 2012b. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf> Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 973**, de 14 de novembro de 2014a. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Ensino Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014.** Brasília, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 19 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Grupo de Trabalho Inglês Sem Fronteiras. **Portaria nº 105**, de 24 de maio de 2012a. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/ingles/images/2015/janeiro/DOU_Portaria_2012.pdf. Acesso em: 15 de dezembro de 2014. Acesso em: 15 de dezembro de 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 18, de 13 de março de 2002. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras.** Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. PORTAL CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. **O programa.** Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 06 jun. 2016 _____ . Presidência da República. **Decreto nº 7.642**, de 13 de dezembro 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm>. Acesso em: 06 jun. 2016.

_____. **RELATÓRIO Nº – CCT, DE 2015**. Avaliação de Políticas Públicas: Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática. Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www6q.senado.gov.br/busca/?q=mlo201511320&ordem=relevancia&colecão=Projetos%20e%20Mat%C3%A9rias%20-%20Documentos>. Acesso em: 15 nov. 2017.

CELANI, M. A. A. **Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de Línguas**. In: GIMENEZ, T. MONTEIRO, M.C. G. (Orgs.). Formação de Professores na América Latina e Transformação Social. Campinas: Pontes, 2010.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHAVES, V.; DE CASTRO, A. M. D. A. Internacionalização da educação superior no Brasil: programas de indução à mobilidade estudantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 118-137, maio 2016. ISSN 2446-9424. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/RIESup/article/view/7531>. Acesso em: 27 ago. 2016.

COÊLHO, I. M. A Universidade, o saber e o ensino em questão. In: NAVES, M. L. de P.; VEIGA, I. P. A. (Orgs.) **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara:Junqueira&Marin,2005, p. 53 – 77.

COLE, P. **An adaptation of group dynamics techniques to foreign language teaching**. TESOL Quartely Digital, v. 4, n. 4, dezembro,1970.

COSTA, S.C.D.; BAPTISTA,L.M.T.R. **Ainda vale a pena discutir a formação inicial de professor de inglês? Ou como não perder o fio da meada**. In LEURQUIM, E.V.L.

DE WIT, H. **Internationalization of higher education in the United States of America and Europe**: A historical, comparative and conceptual analysis. Westport, CT: Greenwood, 2002.

DORIGON, T. O Programa Idiomas sem Fronteiras Analisado a partir do Ciclo de Políticas. **Brazilian English Language Teaching Journal**. December, 2015, pp. 4–20.Disponível :<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/download/21009/14004>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

DÖRNYEI, Z. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo , n. 88, p. 153-179, Dec. 2010 .

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FÁVERO, M. de L. de A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, [S.l.], n. 28, dez. 2006. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7609>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

FERNANDES, Florestan. Formação de profissionais e especialistas nas faculdades de filosofia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 85, p. 227-233, jan./mar., 1962.

FONSECA, Dirce Mendes da. **O pensamento privatista em educação**. Campinas: Papyrus, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ED. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1970/1987.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Cursos superiores de duração reduzida**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Recursos Humanos, 1976. 2 v.

GARCÍA, C.M. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação docente**. Belo Horizonte, v. 0, n.03, p.9-10. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIMENEZ, Telma et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, Sept. 2015. Access on 10 Nov. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820157010>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Anuário estatístico do Brasil. Rio de Janeiro, 1957.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.

JOHN – STEINER, V. **Creative Collaboration**. New York: Oxford University Press, 2000.

KNIGHT, J. **Higher Education in Turmoil**: The Changing World of Internationalization. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

LACAN, J. **The mirror stage as formative of the function of the I**. In _____. *Écrits*. Londres: Tavistock, 1977.

LASTRES, H. M. M.; ALBAGLI, S. (Org.). Introdução. In: **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro, Campus, 1999. p. 7-26.

LASTRES, H. M. M.; FERRAZ, J. C. Economia da Informação, do Conhecimento e do Aprendizado. In: LASTRES, H. M. M.; ALBAGLI, S. (Org.). **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro, Campus, 1999. p. 27-57.

LAUS, S. P. **A internacionalização da educação superior**: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. 332p. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**. O Professor de Línguas Estrangeiras Construindo a profissão 2ª Edição, Pelotas, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. Didática e didáticas específicas: questões de pedagogia epistemologia. **Colóquio formação de educadores**: ressignificar a profissão docente, Anais, Salvador: PPGEDUC/UNEB, 2006.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCOVITCH, Jacques & CORDANI, Umberto G. **Internacionalización de Las Universidades: visión latinoamericana**. Artigo apresentado em 15 nov. 1999 na Reunião do CINDA em São José de Costa Rica. Disponível em: <http://www.usp.br/ccint/docs/internacionalizacion.htm>. Acesso em: 29 nov. 2001. MARCOVITCH, Jacques (Org.). **Cooperação Internacional: Estratégia e Gestão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

MARTINS, Ligia Marcia; DUARTE, Newton (org.); MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em 03 de novembro de 2019.

MARZARI, M.; RIBEIRO, H. de S. Cursos de licenciatura: a prática dos acadêmicos de Letras e Geografia. **Revista Teias**, v. 17, n. 47, 2016.

Miccoli, Laura. **Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa** Linguagem & Ensino, v.10, n.1, p.47-86, jan. /jul.2007

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALLI, A.M.R. O professor a ser formado pela UFSCar: uma proposta para construção de seu perfil profissional. In: PIERSON, A. H. C.; SOUZA, M.H.A.de O.e. **Formação de professores na UFSCar: concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas**. São Carlos: EDUFSCar, 2000.

NIEVES, Maria do Rosário Garcia. **O Professor iniciante de Língua Inglesa e a Influência do mentor na construção de seus conhecimentos profissionais.** dissertação de mestrado, Santos – SP, 2017.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto, PT: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009 (PDF).

OLIVEIRA, M^a R. N. S. de. Vinte anos de ENDIPE. In: OLIVEIRA, M^a R. N. S. de. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** X ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

OLIVEIRA, Hélio Frank de. **Esculpindo a profissão professor:** experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras. 2013. 302 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística)–Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PAIVA, V., M. De O. e SILVA, M., M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

PAIVA, V.L.M.O. **O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras.** In: TOMICH, et (Orgs.). A interculturalidade no ensino de inglês. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363 (Advanced Research English Series)

PAIVA, V.L.M.O. **O papel da educação a distância na política de ensino de línguas.** In: MENDES, E.A.M.; OLIVEIRA, P.M.; BENN-IBLER, V. Revisitações. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 1999. p.41 -57

PAIVA, V. L. M . O. **A formação do professor para uso da tecnologia.** In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKOMARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) A formação de professores de línguas: novos olhares. v. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 209-230

PASSONI, T.; GIMENEZ, T. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa “Inglês Sem Fronteiras” e suas repercussões nos cursos de Letras. **Calidoscópico.** Vol. 14, n. 1, p. 115-126, jan./abr. 2016 Unisinos – doi: 10.4013/cld.2016.141.10. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/download/cld.2016.141.10/5203>

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

Silva Júnior, Araújo e Ono. **O Programa Idiomas sem Fronteiras e os relatos pessoais sobre o ensino da língua inglesa para técnicos e alunos da Universidade Federal de Roraima.** In Revista Olhares e Trilhas. V21. N.2 UFU, 2019.

RAMALHO, Betânia Leite.; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 88, p. 47-54, fev. 1994.

ROCHA, C. H. **Ensino de língua inglesa na contemporaneidade: diálogos ente prática translígue e a teoria bakhtiniana.** In: ROCHA, C. H; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. 2010.

_____. **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 29-60.

_____. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos.** 2010. 243 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. 315p.

_____. et al. IsF e Internacionalização: Da teoria à prática. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 77-103.

_____. S; KIRSCH, W. **Inglês sem Fronteiras na UFRGS.** In *Encontro Nacional do Projeto Novos Letramentos*, 5a Edição. São Paulo, SP: USP, 2014a.

_____. S.; KIRSCH, W. **O Contexto de Prática do NuLi UFRGS: eventos de formação de professores.** In: Formação de professores, ensino de inglês e processos de Internacionalização no programa Inglês sem Fronteiras. ABRAPUI, IV, Maceió-AL, 2014b (conferência em mesa-redonda).

_____.; MORAES FILHO, W. B. O programa Idiomas sem Fronteiras. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 293-308.

_____.; MORAES FILHO, W. B.; MONTENEGRO, A. R. A. Perfil da área da língua inglesa nas universidades federais brasileiras. O programa Idiomas sem Fronteiras. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B.

(Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 45-76.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec: FAPESP, 2000.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SCHÜTZ, Ricardo. **Motivação e desmotivação no Aprendizado de Línguas**. 2003. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

SILVA. A.N.; ESPOSITO, Y.L., SAMPAIO, M.M.; QUINTERIO, J. **Formação de professores no Brasil**. São Paulo: FCC; REDUC, 1991.

Signótica, Goiânia, v. 30, n. 4, p. 675-701, out./dez. 2018 679 Duarte, E. R. S. P; Oliveira, H. F.

SUCUPIRA, Newton. Da faculdade de filosofia à faculdade de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, p. 261-276, abr./jun. 1969.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215-233, 1999.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.14, p.61 – 88, Aug. 2000. available from <http://www.scielo.php?script=sci-arttext&pid=S1413782000000200005&lng=en7nrm=iso>. Access on 08 Apr. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Departamento de Letras. **Núcleo de Cultura Linguística**: projeto de extensão. São Luís, 1979.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Departamento de Letras. **Línguas e Cultura do Maranhão**: projeto de extensão. São Luís, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Departamento de Letras. **Línguas e Cultura do Maranhão**: projeto de extensão. São Luís, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2009.

VOLPI, Marina Tazón. A formação de professores de língua estrangeira. **Aspectos políticos da formação frente aos novos enfoques de sua função docente**. Trabalho apresentado no II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras, Pelotas: UCPEL/ALAB, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro aluno (a),

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado no Centro de Ciências Humanas (CCH) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), intitulada “**A FORMAÇÃO DOS GRADUANDOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/INGLÊS À OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS**”, cujo objetivo geral é “a investigação sobre as limitações de ordem didático-metodológica e de proficiência linguística enfrentadas pelos alunos em formação do curso de Letras/Inglês não resolvidas no espaço de sua formação acadêmica que dificultam a aplicabilidade e operacionalização do Programa Idiomas sem Fronteiras na Universidade Federal do Maranhão.” A pesquisa conta com a orientação da professora Dra. Maria Alice de Melo, do Departamento de Pedagogia da Ufma.

Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma. Caso aceite, gostaria que soubesse que será realizada a coleta de dados por meio de aplicação de entrevista semiestruturada. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail: dbahury@gmail.com ou telefone (98) 9 91059889.

Danielle de Sousa Bahury Moraes (mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão)

Identificação do aluno (a)

Nome:

Data _____ de _____ nascimento:

Data _____ de _____ aplicação _____ da _____ entrevista:

Sexo: () Masculino () Feminino

Estado

Civil:

Curso:

Período:

APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevista Semiestruturada

1. O que motivou você a querer ser professor de Inglês?
2. Ser professor era algo que você objetivava quando ingressou em um curso de licenciatura?
3. O curso de Letras foi sua primeira opção no Enem?
4. Qual era seu objetivo antes de ingressar no curso de Letras?
5. Você está cursando a disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório de língua inglesa?
6. Você ministra aulas de Língua Inglesa em algum projeto de extensão da UFMA?
 Núcleo de Cultura Linguística (NCL)
 Inglês sem Fronteiras (ISF)
 Línguas e Cultura do Maranhão (LCMA)
7. Em qual período você estava cursando quando iniciou a ministrar aula de Língua inglesa?
8. Antes de iniciar a disciplina de estágio supervisionado, você já tinha experiência com a docência? Especifique.
9. Qual foi seu maior ganho com a sua participação em um projeto/programa de extensão?
10. Qual ou quais tem sido suas maiores dificuldades no projeto/programa de extensão?
11. Sobre a atividade docente, do que você mais gosta?
12. Os conhecimentos adquiridos durante o curso de Letras te auxiliaram nas suas aulas de língua inglesa?
13. Quando ministrava suas aulas, você conseguia fazer uma conexão com o que aprendeu na universidade com o conteúdo que iria ensinar?
14. Você julga as aulas que teve de língua inglesa parecidas com as que você ministrava?
15. Você costumava pesquisar sobre metodologias de ensino de línguas para aprimorar suas aulas?
16. Como você definiria o professor de Inglês da atualidade?
17. Em termos de profissionalização, como você se vê enquanto professor de Inglês?
18. Como você acha que é visto pelo seu aluno?
19. O que a graduação no curso de Letras representou para você?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro coordenador (a),

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado no Centro de Ciências Humanas (CCH) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), intitulada “**A FORMAÇÃO DOS GRADUANDOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/INGLÊS À OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS**”, cujo objetivo geral é “a investigação sobre as limitações de ordem didático-metodológica e de proficiência linguística enfrentadas pelos alunos em formação do curso de Letras/Inglês não resolvidas no espaço de sua formação acadêmica que dificultam a aplicabilidade e operacionalização do Programa Idiomas sem Fronteiras na Universidade Federal do Maranhão.” A pesquisa conta com a orientação da professora Dra. Maria Alice de Melo, do Departamento de Pedagogia da Ufma.

Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma. Caso aceite, gostaria que soubesse que será realizada a coleta de dados por meio de aplicação de entrevista semiestruturada. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail: dbahury@gmail.com ou telefone (98) 9 91059889.

Danielle de Sousa Bahury Moraes (mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão)

Identificação do coordenador(a):

Nome:

Data de nascimento: _____

Data de aplicação da entrevista: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Estado Civil: _____

Curso: _____

Formação acadêmica: _____

Tempo de docência na instituição: _____

Disciplina que leciona no curso de Letras atualmente:

Cargo que ocupa ou ocupou no Programa Idiomas Sem Fronteiras?

Período: _____

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE:

1. A formação que é oferecida pelo Curso de Letras é suficiente para que o aluno atue como futuro professor?

() Sim

() Não

Justifique-se: _____

2. Qual é o nível de conhecimento do PPP do Curso de Letras pelos professores?

	Elevado	Baixo	Não conhece
Projeto Político Pedagógico			

3. Qual é o nível de conhecimento do PPP do Curso de Letras pelos alunos?

	Elevado	Baixo	Não conhece
Projeto Político Pedagógico			

4. Suas aulas costumam valorizar as práticas interdisciplinares?

() Sim () Não

Justifique: _____

5. As atividades curriculares desenvolvidas no Curso de Letras favorecem a relação teoria e prática?

() Sim () Não

Justifique: _____

6. Fazendo uma análise sobre o processo de formação docente, o que você compreende sobre saberes docente?

7. De acordo com a sua experiência na sala de aula, quais tipos de saberes são mais priorizados pelos alunos do Curso de Letras da UFMA?

() Os saberes específicos () Saberes dos conhecimentos pedagógicos

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CURSO DE LETRAS E O PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS:

8. A forma que as disciplinas pedagógicas estão organizadas no PPP do Curso, contribuiu para a aprendizagem e formação dos licenciandos que participaram como professores no Programa Idiomas Sem Fronteiras?

9. Qual a sua concepção de formação pedagógica na formação docente?

10. Quais foram as maiores dificuldades enfrentadas pela coordenação pedagógica quanto à contratação e permanência dos professores no programa Idiomas Sem Fronteiras?

11. Aponte sugestões de melhoria para a formação pedagógica no Curso de Letras?
