



Da formação inicial à formação continuada para ensino de inglês: o que dizem os professores de Serra Talhada-PE?

From pre-service to in-service education in English teaching: what do teachers in Serra Talhada-PE report?

Desde la formación inicial a la formación continua para la enseñanza del inglés: ¿qué dicen los profesores de Serra Talhada-PE?

Mirian Shirley Gomes da Silva¹



<https://orcid.org/0009-0009-3473-337X>

Larissa de Pinho Cavalcanti²



<https://orcid.org/0000-0002-3087-1881>

Resumo: Este artigo apresenta e discute alguns dos dados coletados na realização do projeto de iniciação científica “A Formação dos Professores de Inglês e suas Implicações para o Ensino Público de Serra Talhada” desenvolvido entre 2021 e 2022. O objetivo geral do estudo era fazer um levantamento de demandas de formação dos professores municipais de língua inglesa atuando no referido município a partir do perfil de formação desses professores. Fizemos o levantamento das escolas municipais que ofereciam ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental II, entrevistamos os professores por meio de uma entrevista estruturada e analisamos suas respostas. As entrevistas foram realizadas com nove professores inicialmente de forma online, em decorrência da modalidade híbrida de funcionamento das escolas à época, passando para a modalidade presencial posteriormente. A análise das entrevistas seguiu a leitura interpretativa e discussão à luz da literatura. Foi possível verificar a autopercepção de fluência dos professores bem como suas dificuldades em articular seus saberes sobre metodologias e práticas de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Formação de professores. Rede municipal de ensino.

Abstract: This article presents and discusses data collected for the scientific initiation project “The education of English teachers and its implications for the public schools in Serra Talhada”, developed from 2021 to 2022. The aim of the study was to collect in-service educational demands of city school English teachers working in Serra Talhada-PE based on their professional profiles. First, we identified schools that offer English language teaching in basic education. Then, we interviewed nine participant-teachers through a structured interview and analyzed their answers interpretatively in the light of the literature review. The interviews were firstly conducted online, due to the pandemic, but they turned to in-person modality afterwards. It was possible to verify their

¹ Licenciada em Letras pela UFRPE-UAST. Ex-bolsista de PIBIC. E-mail: gomeslimeira25@gmail.com

² Doutora em Linguística. Docente Adjunta da Licenciatura em Letras da UFRPE-UAST. E-mail: larissa.cavalcanti@ufrpe.br.

self-perceptions on fluency and their difficulties in articulating their knowledge about methods and teaching-learning practices.

Keywords: English teaching. Teacher education. City school system.

Resumen: Este artículo presenta y discute los datos del proyecto de iniciación científica “La formación inicial de los profesores de inglés y sus implicaciones para las escuelas públicas de Serra Talhada”, desarrollado entre 2021 y 2022. El objetivo del estudio fue investigar las demandas de los profesores de inglés de las escuelas municipales y estatales que trabajan en Serra Talhada-PE en función de sus perfiles de formación profesional. Identificamos primeramente las escuelas que ofrecían inglés, entrevistamos a los docentes a través de una entrevista estructurada y analizamos sus respuestas. Las entrevistas con nueve docentes se han realizado primero en línea, ya que algunas escuelas aún estaban regresando de la pandemia, pero luego fueron realizadas en la modalidad presencial. El análisis de las entrevistas siguió a una lectura interpretativa y una discusión a la luz de la literatura. Fue posible verificar sus autopercepciones de fluidez en el idioma y sus dificultades para articular sus conocimientos acerca de métodos y prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Palabras-clave: Enseñanza de inglés. Capacitación de profesores. Red educativa municipal.

Introdução

O presente artigo apresenta e discute um recorte dos dados coletados por meio do Projeto de Iniciação Científica “A Formação dos Professores de Inglês e suas Implicações para o Ensino Público de Serra Talhada” desenvolvido entre agosto de 2021 e agosto de 2022. A pesquisa propunha de modo geral fazer um levantamento da formação dos professores de inglês atuantes no município (tanto na rede municipal quanto na rede estadual) e como esses professores que haviam atuado durante a pandemia e retornavam ao modelo presencial entendiam ser suas necessidades de formação continuada tanto no quesito do conhecimento sistêmico da língua quanto das práticas pedagógicas de modo mais amplo.

Nossa experiência com o ensino público, principalmente de língua inglesa, no Sertão do Pajeú, viu se repetirem alguns dos resultados já reportados na literatura (CUNHA; MICCOLI, 2016; OLIVEIRA, 2015): as aulas são superlotadas, os materiais didáticos chegam em número insuficiente e desconectados da realidade dos alunos, os estudantes acumulam dificuldades de letramento de etapas escolares anteriores e, por sua vez, os professores insistem em uma metodologia tradicional, descontextualizada e pouco motivadora. Em contrapartida, a realidade curricular da Base Nacional Curricular Comum, em vigor desde 2017, exige saberes articulados e processos de ensino-aprendizagem centrados na autonomia do estudante e no desenvolvimento de suas competências linguísticas e sociais.

Em outra perspectiva, sabemos que há em Serra Talhada duas instituições de ensino superior com licenciaturas duplas na modalidade presencial: a Faculdade de Formação de Professores, integrada à Autarquia Educacional de Serra Talhada, de natureza privada, e a Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada, de natureza pública. Ambas instituições atendem

não somente a esse município, mas também a estudantes de cidades circunvizinhas, inclusive da Paraíba, e são responsáveis pela formação de grande parte dos docentes que hoje atuam na rede municipal.

A Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada existe formalmente desde 1976, mas apenas entrou em atividade em março de 1980 com o curso de Licenciatura em Letras, Estudos Sociais e Ciências na modalidade de Licenciatura Curta (AESET, 2023). Atualmente, a instituição oferece as licenciaturas em Educação Física, Matemática, Letras (Português-Ingês), Ciências Biológicas, História e Pedagogia. A Universidade Federal Rural de Pernambuco-Unidade Acadêmica de Serra Talhada, por sua vez, foi instalada em agosto de 2006, mas o curso de Licenciatura em Letras Português-Ingês foi oficializado apenas em 2009, no contexto de interiorização das universidades brasileiras, como consequência do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (UFRPE, 2023).

Com a diferença entre projetos de curso e processos formativos, após um período tão delicado para as redes educacionais e às vésperas de novas contratações para o efetivo municipal, nos propusemos investigar o quadro docente do município. Para isso, neste artigo fazemos uma rápida retomada da história das licenciaturas com ênfase na prática pedagógica, seguida da história da licenciatura de língua inglesa e o que se propõe para os profissionais do século XXI. Posteriormente, trazemos o desenho metodológico da pesquisa, seus resultados e discussão.

Breve Retomada da Formação de professores no Brasil

De acordo com Saviani (2009), há seis períodos em que se podem definir esforços para elaboração da formação e contratação de professores no país. O primeiro, instituído junto com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 1827 a 1890, previa que os professores se instruissem no método do ensino mútuo, o que não logrou êxito devido ao custo assumido pelo próprio sujeito para, literalmente, adquirir essa formação. O segundo período, de acordo com Saviani (2009) começou em 1890 e vigorou até 1932 e esteve centrado na disseminação das Escolas Normais. Nessa demarcação temporal, ressaltamos que, após a Constituição de 1834, as Escolas Normais já passaram a ser instituições voltadas para a formação docente.

As Escolas Normais, instituídas pelo Governo Central em seu papel de assegurar o ensino superior no Império (note-se, em suas capitais), importaram o molde europeu para o país. Essas instituições eram propostas de curso de fácil acesso e sem ônus financeiro com duração de dois anos e cujo currículo se organizava rudimentarmente ao redor dos conteúdos primários e da formação pedagógica de caráter prescritivo e prático, ou seja, sem estudos sobre ser docente ou sobre o fazer docente. Apesar de uma reorganização curricular para levar as Escolas Normais além da capital (na

época o Rio de Janeiro), de acordo com Tanuri (2000, p. 65), ocorreu um fracasso de adesão tanto pelas deficiências didáticas como pela pouca atratividade da profissão docente. Nas palavras da autora:

A frequência foi reduzidíssima, muito embora a legislação das diversas províncias proporcionasse provimento nas cadeiras do ensino primário aos egressos das escolas normais independentemente de concurso. Nessas condições, tais escolas foram frequentemente fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa (Tanuri, 2000, p. 65).

Do final do Império até a primeira República, a situação dos cursos de formação de professores não sofre alterações significantes nem em estrutura nem em conteúdo mesmo com a Constituição Republicana em 1891. A mudança nesse perfil ocorre, então, em 1932 e dá origem ao terceiro período da história da formação de professores no país. As reformas de 1932 pretendiam atribuir o caráter específico da profissão do magistério aos cursos de preparação de professores: “Com esse objetivo, o antigo ciclo preparatório da escola normal é ampliado e equiparado ao ensino secundário federal – curso fundamental, de cinco anos –, enquanto o curso profissional, totalmente reformulado, veio a constituir a Escola de Professores” (Tanuri, 2000, p. 73). Assim, o curso de formação do professor primário passou a ser feito em dois anos.

Inspirados na Escola Nova, esses cursos no Distrito Federal e em São Paulo se tornaram os Institutos de Educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, voltados para ensino e pesquisa. Gadotti (1999) explicita a proposta da escola novista de criar uma Universidade com a tríplice função de criar a ciência, transmiti-la e torná-la acessível à comunidade, porém, faltavam no país as condições para viabilizá-la de modo amplo.

A partir de 1930, é possível ver que a educação passa a conquistar espaço como área da ciência e técnica, solicitando profissionais de outra natureza para atuar no setor. Daí, a criação, em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Outra consequência desse novo perfil foi a criação do primeiro curso de Pedagogia do país, em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Tanuri, 2000) e o começo do quarto período da história da formação de professores.

O quarto período da formação licenciada de professores no Brasil começa com o Decreto I.190, de 4 de abril de 1939, que organiza a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e os cursos de formação de professores para as escolas secundárias. É com esse decreto que os cursos de licenciatura e pedagogia assumem o perfil de “3+1”, isto é, três anos para disciplinas específicas e um ano para a formação didática.

Vale salientar que é no quarto período que o Brasil passa pelo regime militar. Na transição pós-1964, há grande destaque para a literatura educacional, os conteúdos curriculares e treinamentos dos professores que tornassem a escola eficiente na preparação de mão de obra e ferramenta para o

desenvolvimento econômico do país. Assim, além do surgimento dos cursos de Pedagogia e das primeiras Licenciaturas até meados da década de 1970 (quando a habilitação Específica de Magistério passa a ser obrigatória), este período é marcado pelas primeiras legislações voltadas especificamente para organizar a educação no Brasil.

A transição para o quinto período ocorre com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 e a substituição da Escola Normal pelo Magistério específico. Na verdade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5.692 de 1971), ainda na lógica da profissionalização obrigatória para o segundo grau, institui a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), que seria mais um tipo de formação de professor, além das licenciaturas curtas ou plenas já existentes. Todavia, este novo formato do Magistério foi fortemente criticado, principalmente pela oposição entre teoria e prática, conteúdo e método, principalmente em relação às Práticas de Ensino, restritas à observação.

Diante desse quadro, o Ministério da Educação e da Cultura até promoveu ações para renovar o Magistério, tais como o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e, posteriormente, o projeto “Revisão Curricular da Habilitação Magistério: núcleo comum e disciplinas da habilitação”, coordenado por José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta. Em adição, as Licenciaturas curtas (de três anos) foram transformadas progressivamente em plenas (quatro anos) (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p. 102). Nesse período, o curso de Pedagogia, que também tinha a atribuição de formar diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino, também foi remodelado em 1986 para contemplar de modo adequado a formação para os anos iniciais. Por outro lado, as licenciaturas em geral permaneciam com um currículo mínimo definido por disciplinas obrigatórias que privilegiavam a formação na área específica, fazendo com que a formação pedagógica viesse apenas ao final do curso.

Como se vê, lentamente, a educação brasileira e a formação de professores lutam para se distanciar dos modelos tecnicistas em esforços que se alinham cada vez mais aos governos neoliberais que assumiam, então, o poder. Exemplo disso é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Grande marco para o sexto período da história da formação de professores, a LDB de 1996 irá enfrentar o seguinte quadro no que diz respeito às instituições formadoras de professor:

em 1996, havia 5.276 Habilitações de Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais. Quanto aos cursos de Pedagogia, dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 em todo o país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais (Tanuri, 2000, p. 85).

A lei organiza as instâncias municipais, estaduais e federais e pontua que a formação de docentes para a educação básica se fará obrigatoriamente pelas licenciaturas plenas em universidades

e institutos superiores de educação. Em 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs) desencadeando as primeiras adaptações nos currículos de formação docente. Borges, Aquino e Puentes (2011) destacam dois aspectos das DCNs: a formação de competências práticas necessárias à atuação profissional aliadas à pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento; e os seis eixos articuladores para a construção da matriz curricular dos cursos de licenciaturas.

No que diz respeito à parte prática da formação pedagógica das licenciaturas, no Brasil, elas assumem a forma de estágio curricular obrigatório. A LDB de 1996 ampliou os objetivos e abrangência do estágio supervisionado para integrar o licenciando ao campo de atuação ao passo que as DCNs de 2002 distinguem as horas de prática de ensino e o estágio supervisionado, pontuando que a primeira não se restringe aos componentes curriculares do estágio supervisionado, mas deve estar integrada ao curso como todo (Brasil, 2002). Finalmente, em 2015, a resolução CNE/CP N° 2/2015 traz novas Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura expandindo o quantitativo de horas na área de formação e atuação na educação básica:

I - 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição. (Brasil, 2015).

Esses esforços mostram a preocupação crescente das instâncias superiores da educação em estabelecer um espaço formativo que se afaste do tradicional 3+1, fazendo com que a reflexão e os saberes do professor em sua dimensão prática sejam presentes de modo contínuo durante toda a licenciatura. Há por detrás desses ajustes, uma preocupação com as demandas do mercado de trabalho, particularmente no que diz respeito às licenciaturas não prepararem o professor para a realidade das escolas da rede pública.

Em contrapartida, há um crescente corpo teórico que pontua a importância do estágio enquanto tempo e espaço formativo, bem como a diversidade de saberes necessários à formação do professor. Diante disso, Neto e Santiago (2015, p. 596) defendem que o estágio seja um eixo estruturador da formação docente para construir “uma prática formadora processual, coletiva e interdisciplinar que se apoia em princípios, organização, conteúdos e abordagens diferentes daqueles que vêm orientando-o, predominantemente, nos cursos de formação de professores”.

A história da formalização da docência como carreira profissional e a própria composição dos saberes implicados no eu professor/a é lenta e não pode ser dissociada da história do ensino público

na escola básica. Isso é particularmente necessário para as licenciaturas de línguas não-maternas, como buscaremos evidenciar a seguir.

História da Licenciatura em Inglês no Brasil

Após conhecermos um pouco da trajetória das licenciaturas no país, nos dedicamos especificamente à construção da licenciatura em língua inglesa – cientes de que essa história é pouco documentada e preenchida por lacunas históricas que precisam ser consideradas. Essa compreensão é relevante, pois conhecer o passado da profissão aponta para resoluções e configurações atuais, bem como nos ajuda a organizar metas e propostas formativas para o futuro. Outrossim, partimos da constatação relativamente comum de que cursos de formação inicial de professores de língua inglesa no Brasil, ou seja, os cursos de Letras, não estão dando conta de formar professores com os conhecimentos necessários à sua atuação profissional, especialmente quanto à proficiência no idioma (Almeida Filho, 1992; Gimenez, 2005; Consolo; Martins; Anchieta, 2009).

No que se refere especificamente à língua inglesa, nas licenciaturas existentes em nosso país, poucas têm a preocupação de incluir uma disciplina dessa natureza em sua grade curricular. O início, de fato, do ensino formal da Língua Inglesa no Brasil, remete ao decreto de lei assinado pelo Príncipe Regente de Portugal, em 22 de junho de 1809, autorizando a criação de uma escola de Língua Francesa e outra de Língua Inglesa. O texto do decreto dizia:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa (Oliveira, 1999).

A preocupação da época era a capacitação de professores de línguas no país para responder às necessidades de desenvolvimento do país, potencializadas pelas relações comerciais com a Inglaterra (NOGUEIRA, 2006) – em outras palavras, a serem aptos a ensinar a falar e escrever “uma língua viva moderna” para o mercado de trabalho da época. O ensino da língua, então, seguia os moldes jesuíticos de ensino: estudo da gramática da língua e a prática de tradução de textos clássicos. Nesse mesmo ano, 1809, o Príncipe Regente português nomeia o primeiro professor oficial de língua inglesa (doravante LI) do Brasil, o padre irlandês Jean Joyce e, de fato, por um bom tempo, os professores encarregados de transmitir essa língua eram trazidos de países que tinham o inglês como língua pátria – apontando a chegada em território nacional do mito que apenas um falante nativo pode ensinar a língua ou que se constitui em melhor professor que o falante não-nativo.

Apenas a partir da década de 1930 que esse cenário muda, quando o fim da Primeira República e a pressão para o reconhecimento legal de outras instituições de ensino, como as escolas particulares, aponta a necessidade de professores formalmente habilitados. Nesse contexto, surgem as licenciaturas para exercer a docência nos cursos secundários.

Outrossim, vale lembrar que a queda da república oligárquica e a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública por Getúlio Vargas, importantes reformas ocorrem na educação brasileira. No que diz respeito ao ensino de línguas, a Reforma Francisco de Campos promoveu a reformulação e valorização de sua presença curricular. Pela primeira vez, a disciplina se integra na grade curricular obrigatória das escolas brasileiras e seu ensino e estudo começam a ganhar força no meio cultural brasileiro.

Entre as décadas de 1930 e 1940, a língua francesa perde seu prestígio em território nacional para que a língua inglesa ganhe mais espaço – em virtude de um contexto sociopolítico – e, com isso, novos empreendimentos de língua inglesa ganham espaço no país. Um exemplo foi a inauguração de centros binacionais inaugurados de norte a sul do país: em São Paulo no ano de 1938, Salvador em 1941, Fortaleza em 1943, Belém em 1955, Brasília em 1963, logo após a inauguração da nova capital do país. Nogueira (2010) explica que os centros se preocupam com a excelência do ensino e devem procurar estar em sintonia com o que há de mais atual em termos metodológicos no ensino de línguas.

As licenciaturas para língua inglesa, todavia, somente vieram à tona na década de 1960, com a nomenclatura ampla de Letras Anglo-germânicas. Posteriormente, a Reforma Universitária, Lei nº 5.540, de 1968, transforma esses cursos em Letras com habilitações em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e uma Língua Estrangeira Moderna (Machado; Campos, Saunders, 2007). Além disso, são marcos da história das licenciaturas de língua inglesa no país da década de 1970 tanto a criação da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (ABRAPUI) quanto o primeiro curso de mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com o objetivo de formar professores de línguas para o ensino superior.

Contudo, o que marcou realmente a década de 1990, de forma a ser sentida até os dias atuais, foi a promulgação da Lei 9.394 em 20 de dezembro de 1996, com a determinação de uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série do Ensino Fundamental. Em seu artigo nº 26, inciso nº 5, fica clara a determinação legal da inclusão de LE no Ensino Fundamental. Logo, para lecionar nos Ensinos Fundamental e Médio brasileiros, o professor de línguas precisa ser licenciado na língua em que ensina.

Apesar dessa imposição, a lei de 1996 não considerava a discrepância de formação na língua durante a educação básica e aquela exigida de estudantes universitários para obtenção da licenciatura. Teoricamente, a licenciatura provê ao professor de línguas já fluente as habilidades necessárias à docência e aprofundamento do conhecimento metalinguístico. Porém, não é isso que nossa experiência

em diferentes instituições e redes nos permite observar: as escolas da rede básica acumulam dificuldades em formar estudantes falantes de idiomas, fazendo com que as licenciaturas recebam estudantes com fluência aquém da necessária para estudos de língua inglesa, suas literaturas e questões de ensino-aprendizagem. Soma-se a isso as limitações do ensino superior conforme discutido anteriormente e estabelece-se um ciclo que pouco muda e dificilmente avança a realidade do ensino de idiomas no país.

Na sequência dessas proposições, as demandas por mais horas pedagógicas das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica de 2002 levaram à reconfiguração das licenciaturas tanto em projeto de curso como em ementas (em alguns casos, levando à extinção de licenciaturas duplas). Uma crítica completa desse processo e documento pode ser vista em Zamboni (2013). Finalmente, em 2017, com a publicação da Base Nacional Curricular Comum impõe-se às licenciaturas a necessidade de se pensar o ensino-aprendizagem de línguas principalmente no que diz respeito às concepções do trabalho pedagógico para a escola básica e a compreensão de língua que norteia as práticas de professores. Outrossim, essas novas proposições educacionais exigem de profissionais que já estão em serviço a constante atualização de práticas e de conhecimentos científicos e pedagógicos. Sobre isso discutimos rapidamente a seguir.

Destaques para a formação de professores no século XXI

A partir do que propõem as diretrizes curriculares para a educação básica, podemos inferir que a formação de professores de língua inglesa deve formar docentes com habilidades e competências para construir ambientes de multiletramentos, que proporcionem a reflexão intercultural e a crítica social em diálogo com tecnologias digitais da comunicação. Esse perfil docente é deveras diferente do professor de dez ou vinte anos atrás, o qual conforme Celani (2011) já apresentava dificuldade em criticar, contradizer e romper com paradigmas já consolidados. De modo similar, Oliveira (2004) constata que apesar da formação universitária, professores de inglês persistem em conteúdos gramaticais e procedimentos tradicionais de ensino, reproduzindo o que vivenciaram na escola básica – sintomas do caráter fragmentário dos cursos de formação inicial, divididos em conteúdos ligados às áreas do conhecimento e propostas pedagógicas de ensino.

As constantes mudanças sociais, e novos paradigmas de estudo e ensino de línguas, tornam ainda mais evidente que a formação de professores não se encerra com a titulação universitária. Conforme Gimenez (2012, p. 18), é preciso lidar com os desafios da educação pública, no sentido de ampliar o que se entende pela base de conhecimentos profissionais, ou seja, conceber formação docente como um “constante e dinâmico processo de reconhecimento da ligação entre o que sabemos

e o que fazemos e de como aprendemos o que sabemos”. Em outras palavras, o docente adquire sua certificação oficial, mas continuará sua formação no decorrer da sua vida profissional com os saberes experienciais da prática escolar.

A necessidade de uma formação de professores de línguas para o século XXI sugere que há ainda, no contexto brasileiro, uma urgência em se desenvolver orientações claras, principalmente a partir do texto da Base Nacional Comum para Formação Docente (BRASIL, 2019). O documento apesar de definir horas para cursos de licenciatura e orientar os gestores e professores para gestão educacional escolar, não contempla especificidades de área, que estão apontadas pelas demandas da Base Nacional Curricular Comum – o que significa a educação linguística envolta em tecnologias e abrangendo temas contemporâneos transversais, desenvolvimento de letramento em discursos multimodais, percepção crítica do papel da/s língua(s)/linguagens, além de capacidade de operar em situações interculturais. Sobre isso, Dourado (2007, p. 173) já pontuava que:

As mudanças postuladas e defendidas aqui como adequadas, todavia, dependem do professor entender por que o currículo tradicional tem sido considerado estéril; refletir, a partir de sua própria realidade, de fóruns de discussão e de formação continuada, como a sua prática pedagógica pode atender às necessidades do aprendiz de língua inglesa que se deseja formar; reconhecer o papel do Estado na elaboração de orientações curriculares e nele participar como um profissional de educação, e, portanto, agente transformador; acreditar que, diante do atual contexto do ensino de língua inglesa no Brasil, mudanças são necessárias; buscar formas de oportunizar vivências de aprendizagem significativas e, sobretudo, formadoras de valores necessários ao bem-estar social.

Esse posicionamento nos leva a questionar, novamente, como têm se organizado todas as dimensões do processo formativo dentro e além da universidade para a superação de desafios no âmbito da educação linguística no Brasil. Para que isso ocorra, o professor deve assumir uma postura crítica e reflexiva com sua própria vivência profissional, desenvolvendo estratégias e buscando informações para além da formação inicial, por um lado, e o Estado deve assumir, na prática, a valorização e formação continuada dos professores de língua inglesa da educação básica e superior. A formação continuada é uma forma de o professor de línguas acompanhar a velocidade com que a informação circula e a facilidade com que essa nova geração de estudantes tem acesso a ela ao mesmo tempo em que exige um profissional reflexivo, capaz de pensar e propor mudanças em suas próprias práticas. Outrossim, as universidades em apoio às redes públicas de ensino e gestão de ensino têm a responsabilidade de estabelecer vínculos com docentes e discentes da escola pública, orientando a produção de conhecimentos e propostas de melhoria do ensino-aprendizagem a partir da demanda de ambos os segmentos.

Destaques para a formação de professores no século XXI

A pesquisa que realizamos é de natureza qualitativa, uma vez que a ênfase está na interpretação dos dados coletados, tanto exploratória quanto descritiva: ao investigar como se formaram e que saberes docentes acumulam sobre língua inglesa e seu ensino. A pesquisa busca proporcionar maior familiaridade com a temática da formação de professores no contexto específico de uma cidade do Sertão de Pernambuco, dados que, analisados conjuntamente, permitem descrever o grupo de docentes de língua inglesa e identificar aspectos necessários para uma proposta de formação continuada. Ainda que seja possível organizar os dados coletados quantitativamente, nossa prioridade é entender o contexto específico da formação e das demandas formativas necessárias à atuação de professores da rede pública de ensino do município de Serra Talhada no que diz respeito à língua inglesa. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), nas pesquisas descritivas, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles – o que é essencial para distinguir nossa pesquisa daquela que busca explicar uma dada realidade com os dados que armazena.

O universo da pesquisa compreende as escolas públicas da rede municipal do município de Serra Talhada, município do Sertão do Pajeú, em Pernambuco. Serra Talhada tem 92 mil habitantes e fica a 420 km da capital pernambucana. Embora hoje receba diversas instituições de ensino superior na modalidade presencial e à distância, até 2009, a Autarquia Educacional de Serra Talhada era a única instituição de formação de professores na área de Letras. A partir de 2009, a UFRPE funda o curso de Licenciatura em Letras, como dupla licenciatura inglês e português, ampliando a oferta para formação de professores.

O presente estudo opera um recorte para o Ensino Fundamental nos Anos Finais, etapa que deve ofertar a língua inglesa obrigatoriamente conforme a Base Nacional Curricular Comum. Como os dados de nossa pesquisa não estão disponíveis para consulta em acervos públicos, foi necessária a entrevista diretamente com os/as profissionais. Dessa maneira, para recrutamento dos sujeitos voluntários para pesquisa, foi feito um levantamento junto à SEDUC de quantos e quais profissionais ensinavam língua inglesa nas escolas em Serra Talhada. Recebemos uma lista com as escolas que ofertavam o Ensino Fundamental II e os contatos das respectivas diretorias.

Após primeiro contato para agendar uma visita às instituições, fizemos o contato individual com os profissionais em seus locais de trabalho para discorrer acerca da proposta da pesquisa. Assim, o convite de participação foi apresentado com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, em seguida, agendados dias e horários para realização das entrevistas. Salientamos, portanto, que a

participação na pesquisa foi voluntária e esclarecida sem prejuízos para aqueles e aquelas que optaram por não participar.

Usamos como instrumento de coleta a entrevista estruturada para garantir os dados necessários em totalidade e comparar grupos de respostas e caracterizar diferentes perfis docentes em atuação na área de língua do município (Lakatos; Marconi, 2003, p. 197). Além de perguntas elaboradas para o perfil do docente (tempo de atuação na rede, dedicação exclusiva ao município e formação continuada ou títulos, nível de fluência), o roteiro da entrevista também conteve questionamentos acerca do valor da língua inglesa durante a formação universitária, da importância da língua inglesa como componente curricular na escola, da caracterização da própria metodologia de ensino e dos recursos utilizados. As perguntas específicas sobre demandas de formação continuada foram as últimas realizadas e se iniciavam com “Como sua formação inicial e continuada enquanto professor de língua inglesa dialoga com as demandas dos novos currículos escolares?” para em seguida indagar “O que você precisaria aprender sobre metodologia de ensino para melhorar suas aulas?” e “O que você precisaria aprender sobre a língua inglesa para melhorar suas aulas?”.

Para agregar o maior número de sujeitos possível, as entrevistas ocorreram de modo presencial e on-line com gravação dos encontros para posterior transcrição – a escolha pelo online se deu pelo fato de à época o município ainda atuar no formato híbrido. Cada encontro teve duração média de sessenta minutos. Após a entrevista, as respostas foram transcritas, respeitando a norma ortográfica e a pontuação da língua, preservando o anonimato dos participantes a serem identificados como docentes de escola municipal por meio da sigla DEM (docente escola municipal), seguida da numeração por ordem de realização da entrevista DEM1, DEM2. Para a objetividade desse artigo, traremos na sequência um recorte dos dados coletados apresentando um caminho coerente com nosso interesse nas demandas por formação continuada de língua e de conteúdos pedagógicos.

Conhecendo os professores de Serra Talhada: suas formações e demandas

Como este artigo apresenta a parcialidade dos dados da pesquisa, procederemos da seguinte forma: apresentação do perfil geral dos professores de Serra Talhada, perguntas sobre a formação inicial, perguntas sobre a formação em língua inglesa e perguntas de natureza pedagógico-metodológica. Dentre as várias escolas visitadas, apenas nove professores da rede municipal concordaram em participar da pesquisa. Seis desses professores atuam no ensino público a menos de cinco anos (com vínculos temporários) ao passo que professores com vínculo efetivo acumulam de dez a vinte anos de experiência na rede municipal.

No eixo da formação, foi indagado aos docentes se eles tiveram contato com a língua inglesa antes da formação na licenciatura e como ocorreu esse contato, as respostas variaram entre não ter tido nenhum contato antes da graduação e ter tido contato tanto só no ensino médio como também ou exclusivamente pelo consumo de conteúdos em inglês como séries, filmes, músicas e outros:

DEMI: Apenas no ensino fundamental II e médio, bem como, ouvindo músicas internacionais

DEM2: Não tive

DEM3: Só no ensino médio, o inglês do ensino médio

DEM4: O contato que eu tive com a língua inglesa antes da licenciatura foi nas aulas de língua inglesa no ensino médio.

Os demais participantes deram respostas semelhantes a “aulas apenas de gramática” ou “aulas tradicionais”, externalizando um estudo baseado nos elementos gramaticais da língua e ainda usando a tradução, que por muito tempo “o estudo de línguas estrangeiras tem privilegiado a habilidade de leitura, baseando-se na compreensão dos fundamentos da gramática e na tradução.” (Ialago; Duran. 2008, p.59).

No que diz respeito à formação, na rede municipal, todos os entrevistados são formados em Letras Português/Inglês e apenas três possuem especialização na área, além da graduação. A partir dessa informação, já trazemos os dados de uma das perguntas da entrevista: “Você acha que a formação na universidade te deu base para ensinar inglês?”.

DEMI: Não

DEM2: Não, não deu essa base toda não, foi muito pouco

DEM4: Durante o curso de letras eu tive um professor que ele era muito bom, só que ele não tinha aquela didática muito boa, então ele ensinava o conteúdo do que se referia a simplesmente gramática normativa da língua, ele não discutia questões culturais, então a inspiração que eu tive foi uma professora do ensino médio.

Refletindo ainda o problema das graduações fragilizadas, nas quais muitas vezes o ensino de línguas estrangeiras como inglês não dá conta de preparar metodologicamente seus graduandos, e ainda ocorre a falha no preparo linguístico, o que acaba retratando a fala de Souza, Santos e Santos 2016 em seu artigo: “nota-se constantemente nas escolas públicas brasileiras, que o ensino de língua estrangeira (nesse caso o inglês) se mostra de forma adversa, isto é, o professor tem a ‘habilitação’, mas não possui as competências e habilidades necessárias para lecionar o idioma” (Souza, Santos, Santos, 2016, p. 10). As respostas a essa pergunta ajudam a entender porque tais professores não se entendem como falantes fluentes da língua que ensinam, tanto que em resposta a nossa pergunta sobre essa percepção, apenas quatro professores alegaram estar em nível intermediário, ao passo que os demais se consideram falantes de nível básico do idioma.

Por outro lado, essas respostas também nos ajudam a entender como os professores entendem a relação entre sua formação inicial e as demandas das novas propostas curriculares para língua inglesa. Para essa questão, há uma diferença grande nas respostas dos professores. Em um grupo, composto por DEM1 a DEM4 e DEM6, a formação não dá conta dessas novas demandas curriculares diante da necessidade de novos conhecimentos para o trabalho docente e melhorar os conteúdos de suas aulas, principalmente no quesito da tecnologia. Para os demais, a formação inicial não é tão preterida. Abaixo trazemos as falas dissonantes dos sujeitos DEM5, DEM7, DEM8 e DEM9:

DEM 5: Um pouco. Pois fiz vários cursos para ser fluente na língua inglesa, mas às vezes tem algumas dúvidas gramaticais;

DEM 7: Creio que sim. A formação atual aliada às formações continuadas das redes de ensino e aperfeiçoamento constante podem ajudar a se adequar às novas demandas e aos novos currículos;

DEM 8: Sim, a prática do dia a dia me ajudou muito;

DEM 9: Me esforço né, me esforço bastante, estudo, mas é claro que se a gente tivesse uma atenção maior ou uma formação seria de grande valia.

Acima, os professores apontam a formação inicial como uma base, mas que outras fontes de conhecimentos são também importantes, como a prática do dia a dia e as formações continuadas. Nesse sentido, vale resgatar o que fala Tardif (2002, p. 54) sobre a insuficiência dos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade, e sobre a pluralidade e heterogeneidade dos conhecimentos dos professores, que tornam o saber docente em um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

A partir das respostas à questão sobre a formação inicial, indagamos aos entrevistados quais foram os desafios que enfrentaram quando assumiram as aulas de inglês na escola pública. As respostas de DEM1, DEM6, DEM7 e DEM9 apontam para os saberes linguísticos, pois precisaram aprender o que ainda não sabiam ou acumulavam dificuldades com pronúncia, por exemplo.

DEM1: A questão da pronúncia.

DEM2: Eu acho que o desafio é você ensinar online, inglês, terrível.

DEM2 remete ao período pandêmico, em que sentiu dificuldades para ensinar online, sem mencionar dificuldades para o presencial, tal como DEM5. Já DEM3, DEM4 apontam a insegurança e o medo:

DEM3: A primeira barreira é o medo mesmo, que a gente tem de ir dar aula de inglês, não se sentir preparado.

DEM4: Primeiro é o desafio de ficar escutando os colegas da área ficarem achando que você não vai dar conta, porque como eles pegam como complemento, dificilmente tem um professor que ele tenha aquela carga horária completa e quando ele pega os outros professores acham que ele vai morrer[...]

As respostas dadas pelos professores revelam que os desafios por eles enfrentados no dia a dia escolar, fazem relação com os problemas destacados por Lalago e Duran (2008, p. 60): “Vários profissionais sentem-se inseguros quanto ao conteúdo da disciplina que ensinam, e sentem-se desprestigiados pela forma como ela é encarada, pois suas aulas são colocadas nos piores horários, ou reuniões são marcadas no horário delas, gerando seu cancelamento.”. As autoras explicam que ainda que a educação brasileira reconheça a importância de se aprender línguas incluindo-as no currículo, no cotidiano escolar essa prática é inviabilizada por inúmeros problemas, como as salas numerosas e a carga horária reduzida, o que também gera insegurança nos profissionais, tanto em relação ao conteúdo que irão ensinar quanto à forma que irão ensinar.

Para encaminhar a entrevista para nosso foco sobre a demanda de formação linguística ou pedagógica dos entrevistados, pensamos em sondar o que seriam os elementos essenciais para uma aula de inglês. As respostas variaram desde aplicativos a músicas, mas o que todos os docentes apresentavam em comum foi a sugestão de aulas dinâmicas, usando recursos que chamem a atenção do aluno:

DEMI: Música e leitura.

DEM2: Não pode faltar um vídeo, não pode faltar uma música, tem que ter alguma animação, para que chame a atenção deles, eu uso mais músicas!

DEM3: Eu gosto de músicas, jogos, dinâmicas, e eu sempre peço para os meus alunos usarem o aplicativo Duolingo, eu uso até como pontuação para eles.

DEM4: E que não pode faltar é boa vontade, o que não pode faltar é você realmente ir para a sala de aula com vontade de fazer, porque independentemente, eu vejo vídeos por exemplo, de professores na África ensinando embaixo de uma árvore, então não importa se você tem um sala de aula bonita, uma escola fisicamente bonita, não importa, acho que independentemente do lugar onde você esteja, da escola que você esteja, se você quiser fazer você faz, seja com “N” recursos lá na escola ou simplesmente com um pedaço de papel, só que as escolas são um pouco privadas de recursos, a gente tem o que?! Um projetor, que ele é um projetor completo que ele já funciona com computador nele, já está integrado nele, então basicamente a gente tem isso, depois disso a gente tem o bom e velho livro de língua inglesa que não funciona, não serve, infelizmente, e o nosso próprio material confeccionado em casa.

Vale salientar que os docentes mencionam diferentes usos para recursos como música e vídeos – um dos docentes menciona a dinamização para chamar atenção dos alunos, enquanto DEM5 cita a presença de “falas de nativos” como “indispensável no atual modelo de ensino de inglês”. Notadamente, essa fala aponta para uma concepção de ensino-aprendizagem em conflito com as próprias orientações curriculares presentes na BNCC e no Currículo do Estado de Pernambuco, nos quais a desterritorialização da língua inglesa promove a perspectiva da língua franca, da variação linguística e da relativização do erro. Outrossim, aulas com atividades dinâmicas são extremamente importantes para o processo de ensino-aprendizagem do aluno, mas é imprescindível que o professor saiba adequar essas atividades aos conteúdos linguísticos da língua, não usar um em detrimento do outro, pois

as aulas de língua devem preparar o aluno para enfrentar situações do cotidiano social como em Dourado (2007):

lidar com falta de consenso, embates, visões divergentes, muitas vezes conflitantes ou excludentes, comunicar-se interculturalmente, questionar, resistir, agir e transformar, perceber a relação estreita existente entre mecanismos discursivos, constitutivos da língua(gem) e questões de ideologia, identidade e poder (Dourado; Escalante, 2007 *apud* Dourado, 2007 p. 170).

Na sequência, indagamos como os docentes descreveriam suas metodologias de aula, pensando em abordar a percepção dos docentes sobre a prática pedagógica, mas, implicitamente, tentar acessar seus saberes metodológicos para o ensino de línguas. As respostas monossilábicas de DEM1, DEM6 e DEM8: (“regular”, “interdisciplinar”, “básica” respectivamente) não nos permitem discutir a prática propriamente dita, porém sugerem uma dificuldade em associar o que fazem à reflexão sobre a condução do ensino-aprendizagem. Nas falas de DEM3 e DEM4, notamos uma dificuldade de mencionar a nomenclatura sobre metodologias, mas uma consciência do próprio processo de amadurecimento e adaptação aos contextos e demandas de suas salas de aula:

DEM3: Eu acho que eu dei um pouco de gatilho na outra questão, enfim, dinâmica, aprendizagem ativa, eu gosto de fazer coisas práticas para os alunos trabalharem mesmo.

DEM4: Eu acho que eu fui construindo na medida dos anos, fui conhecendo as turmas, fui vendo qual era o nível que eu tinha deixado as turmas ou o nível que eu estava pegando eles e eu mesmo fui construindo essa metodologia(...)

Similar a DEM3, a metodologia de DEM7 “parece pouco convencional com uso de músicas, jogos, quiz, vídeos com diálogos em inglês. Nas demais respostas, destacamos nas falas de DEM2, DEM5 e DEM9 uma inclinação para o ensino estruturalista com ênfase na tradução e nas regras gramaticais:

DEM2: Busco variar no ensino, tornando as aulas mais prazerosas. O aluno sempre autor do seu aprendizado, e claro, buscando seu aprendizado por meio de pesquisas, tradução, produções textuais curtas;

DEM 5: O aprendizado do educando é feito através de tradução de palavras ou textos para memorização do aprendizado e também pelas às regras gramaticais. Eu sempre faço atividades orais e escritas para que eles possam terem o domínio na língua inglesa;

DEM 9: Eu procuro contemplar o ensino gramatical, eu procuro contemplar o vocabulário que é muito importante e o diálogo eu gosto muito de trabalhar diálogo, leitura, tradução, porque isso ajuda o aluno a conhecer palavras novas a enriquecer o seu léxico e também para que ele possa ter o contato com os sons, com a forma de pronúncia das palavras(...)

Identificamos através dessas respostas que poucos professores procuram desenvolver metodologias que tornem as aulas mais criativas, participativas e que coloquem o desenvolvimento linguístico, pedagógico e social do aluno como foco principal do processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, não se aproximam de uma abordagem crítica no sentido de “analisar e questionar o senso comum, as estruturas hegemônicas e as visões acríticas do status quo, para que o aluno seja capaz de não apenas codificar e decodificar na língua inglesa, mas galgar níveis mais elevados de letramento crítico, agir e interagir nas várias modalidades e práticas de linguagem” (Dourado, 2007 p. 172).

Pensando na interdependência entre conhecimento da língua inglesa, autoconfiança e práticas pedagógicas, indagamos se haveria algum aspecto ou conteúdo de língua inglesa que os professores gostariam de aprender para melhorar suas aulas de inglês. As respostas foram bastante similares entre si, por isso, destacamos aqui as seguintes:

DEM1: Uso de any, some.

DEM2: Eu acho que eu tinha que ter um vocabulário melhor.

DEM3: Eu acho que mais estratégias assim de aprendizagem ativa, porque eu acho que é o que realmente envolve o aluno

DEM4: quero poder falar a língua fluente

Os conteúdos elencados pelos professores demonstram uma preocupação com o seu nível linguístico, para que possam passar para os seus alunos os conteúdos de língua inglesa com qualidade. Duas respostas, todavia, saíram da questão linguística para a metodológica para apontar “estratégias assim de aprendizagem ativa” (DEM3) e “recursos audiovisuais didáticos com textos e contextos variados, usar expressões idiomáticas com mais frequência aprimoraria a minha prática, trabalhar com leitura de imagens mistas com contextos em inglês” (DEM7).

E relacionando a isso, perguntamos aos professores o que eles precisariam ou gostariam de aprender sobre metodologia de aulas de inglês para melhorar suas aulas de inglês. Como há relativa repetição, abaixo colocamos as falas que primeiro trazem as questões levantadas pelos docentes:

DEM1: Jogos e dinâmicas

DEM2: Não sei nem te dizer, não sei te dizer no momento não.

DEM3: Enfim, porque é uma coisa assim, que requer muito de mim, que seria a prática de conversação, é algo que eu pretendo, que eu tenho desejo, ânsia de colocar em prática na sala é a conversação, mas aí é algo que principalmente além de ter o receio deles tem que partir de mim, eu que tenho que superar isso primeiro.

DEM4: Tem um método que eu achei muito interessante, o método que é utilizado em uma escola de inglês aqui de Serra, e eu queria aprender esse método, eu não sei se tem um nome específico, porque eu nunca perguntei, mas como eu fiquei lá um tempo, eu vi o método e achei bem interessante e envolve algumas questões tecnológicas, mas eu queria aprender, talvez um dia quando eu tiver coragem de voltar a esse cursinho eu pergunte como é que funciona e peça pra me ensinarem também como é.

Três professores (DEM2, DEM5 e DEM6) não souberam informar se haveria algo que poderiam ou desejariam aprender, o que se aproxima da resposta de DEM4, quem entrou em contato com uma metodologia, mas não conseguia descrevê-la ou nomeá-la, sua relação com a tecnologia e o

reconhecimento de precisar aprender a usar recursos tecnológicos em sala de aula ecoam nas falas de DEM7 e DEM9 – o que consideramos um reconhecimento promovido, em grande parte, pela vivência da pandemia. De fato, DEM9 interpõe uma justificativa baseada no contexto de seus alunos de zona rural: sem o contato com a língua em casa, eles precisam de motivação e uma maneira lúdica para aprender, o que viria com o uso de tecnologias. DEM1 e DEM8 mantêm respostas vagas com “jogos e dinâmicas” e “curso mais específico”, ao passo que DEM3 articula o desejo de usar a conversação e estimular o uso da oralidade.

Podemos notar, ainda que, apesar de anos de experiência de sala de aula, os docentes não conseguem articular demandas de natureza didática além da superficialidade de aulas dinamizadas. Essas aulas lúdicas, todavia, podem não corresponder ao ensino crítico da língua inglesa com exercícios baseados em codificar e decodificar códigos linguísticos da língua. Vale ressaltar que é importante que o ensino de línguas seja crítico para que possa ensinar aos discentes a aplicarem esses conhecimentos adquiridos na sua vida e a mudarem seu contexto socioeconômico através da aquisição de novas línguas, porque como afirma Dourado (2007, p. 172), “no centro de uma pedagogia crítica da linguagem, está a crença de que o objetivo é a conscientização dos alunos tanto da forma como eles existem no mundo quanto do fato de que esse mundo não é estático”. Dessa forma:

Os professores são cada vez mais impelidos a aprender com a realidade vivida por seus alunos, identificar o que é significativo e relevante para a formação, desenvolvimento humano moral e intelectual dos alunos, e oportunizar vivências de aprendizagem que lhes permitem se engajarem em práticas de linguagem de forma ativa, crítica e consciente. (Canagarajah, 2006, Johnson, 2006, Hawking, 2004 apud Dourado, 2007, p. 172)

Metodologias centradas nos alunos são essenciais para a aplicação dos conteúdos de qualquer disciplina, para o inglês esse fator possui importância significativa no desenvolvimento da disciplina, pois são essas metodologias que farão com que o interesse do aluno pela língua inglesa cresça e assim o professor poderá desenvolver o seu aluno linguisticamente e socialmente de forma crítica e reflexiva na língua inglesa. Portanto, buscar o aprimoramento de metodologias já utilizadas, assim como conhecer novos métodos de ensino é parte imprescindível para manter esse processo de ensino atualizado e qualitativo, levando em conta que o aluno atual está imerso em tecnologias e possui mais acesso às informações que os alunos de outrora.

Considerações Finais

O ensino de língua inglesa apesar de obrigatório acumula desde a sua implantação no sistema educacional do país diversos dilemas como formações iniciais frágeis e insuficientes, falta de formações continuadas, poucos recursos didáticos e reduções drásticas de carga horária. No contexto serra-

talhadense, não é diferente, pois o município ainda sofre com dificuldades estruturais que incidem sobre a formação dos estudantes até chegarem nos cursos de licenciatura disponíveis.

Pelos dados de nossa pesquisa, pudemos verificar que o grande estímulo para alguém se tornar professor de inglês é o encantamento com a língua antes da graduação, através do consumo de músicas, filmes e seriados. O aprendizado formal ocorre ainda de modo precário nas escolas e, raramente, por meio de cursos de idiomas antes da graduação. Dessa maneira, o primeiro contato formal com a língua é na própria licenciatura, quando já se espera algum grau de fluência para abordagem de conteúdos metalinguísticos e pedagógicos.

Em relação às demandas formativas encontradas a partir dos dados coletados, verificamos no quesito da língua inglesa, a necessidade de fluência ainda nos níveis mais iniciais do estudo da língua. Isso fica evidente nos itens gramaticais listados como relevantes ou difíceis, correspondentes aos conteúdos destinados aos níveis mais iniciantes de estudo na língua, e nas repetidas inseguranças com pronúncia e conversação, ou vocabulário insuficiente. Em alguns trechos, foi possível verificar que alguns professores ainda se posicionam em uma visão de inglês como língua estrangeira, sem considerar o valor de seus próprios repertórios e sotaques, em detrimento dos falantes nativos.

No quesito da formação pedagógica, encontramos um quadro ainda mais delicado, com professores que articulam com dificuldade suas necessidades pedagógicas ou não conseguem percebê-las. Isso mostra que, em sua formação, esses professores não vivenciaram a sistematização do ensino histórico sobre abordagens e métodos, nem tiveram acesso às perspectivas de ensino-aprendizagem mais contemporâneas em que se prioriza o contexto dos estudantes, a reflexão crítica sobre a sociedade. O que buscam, ainda de forma intuitiva, é motivar os alunos a estudarem inglês apesar de frequentemente recorrerem às metodologias tradicionais.

Em suas respostas, os professores alegam que no município de Serra Talhada as formações continuadas específicas para língua inglesa são raras ou praticamente inexistentes, o que dificulta suas atualizações. Portanto, faz-se necessário que os órgãos responsáveis pela educação na cidade procurem meios de mudar esse contexto, oferecendo cursos e/ou encontros de formação continuada aos docentes da rede pública, seja por meio de recursos próprios ou através de parcerias com a universidade local. Para que haja, nas aulas de inglês, o desenvolvimento desejado dos alunos da rede pública, é imprescindível que os professores possuam uma boa formação inicial e participem de encontros formativos posteriores à graduação, pois só assim eles serão agentes transformadores na vida dos estudantes.

Estamos cientes da limitação de nosso estudo quanto à reduzida amostra de professores da rede municipal de um dos maiores municípios do sertão de Pernambuco e que nossos estudos replicam até certo ponto o que a literatura já reportou em outros estudos em diferentes localidades no Brasil.

É preciso afirmar, contudo, o valor da pesquisa de iniciação científica desenvolvida por estudantes de licenciatura em Letras que se dedicam ao ensino de inglês quando se deparam com professores que expõem com clareza as lacunas de suas formações e a ineficácia do poder público em ajudar a preenchê-las. O confronto com esses dados alimenta o senso crítico dos licenciandos em sua formação inicial e, por meio da socialização dos dados da pesquisa nos diversos eventos da Universidade e pelas publicações, os tornam propagadores dessa criticidade entre seus colegas dentro e fora da universidade.

Referências

AESET. **Histórico da Autarquia Educacional de Serra Talhada – Aeset**. Disponível em: <http://aeset.edu.br/wp/instituicao/> Acesso em 24 jun. 2023.

ALMEIDA FILHO, J. C. Professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. **Contextura**, São Paulo, v. 1, p. 77-85, 1992.

BORGES, M. C.; AQUINO, O.; PUENTES, R. V. Formação de Professores no Brasil: História, Políticas e Perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**. n. 42, p. 94-112, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868> Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 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. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 de dezembro de 2019**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/> Acesso em: 15 de set. de 2021

CELANI, M. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: STURM, L. (org.) **Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

CONSOLO, D.; MARTINS, M.; ANCHIETA, P. **Desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa no curso de Letras**: uma experiência. Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 81, p. 31-45, ago. 2009. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2406> Acesso em ago. 2022

CUNHA, A.; MICCOLI, L. **Faça a diferença**: ensinar línguas estrangeiras na educação básica. São Paulo, Parábola, 2016.

DOURADO, M. R. Tendências atuais no ensino de língua inglesa e implicações para formação de professores. **Ariús**, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 168–175, jul./dez. 2007. Disponível em: https://www.ch.ufcg.edu.br/sites/arius/01_revistas/v13n2/07_arius_13_2_tendencias_atuais_no_ensino_de_lingua_inglesa.pdf Acesso em: 29 de set 2021

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

GIMENEZ, T. Proficiência linguística de futuros professores de inglês. In: CRISTOVÃO, V. L.; GIMENEZ, T. **ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês**. Londrina: Artgraf, 2005.

GIMENEZ, Telma. Para Além das questões linguísticas: ampliando a base de conhecimentos de professores de línguas. In.: MEDRADO, Betânia Passos e REICHMANN, Carla Lynn (Orgs.). **Projetos e Práticas na Formação de Professores de Língua Inglesa**. João Pessoa: EDUFPB, 2012, p. 17-28.

IALAGO, A. M.; DURAN, M. C. G. Formação de professores de inglês no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, p. 55-70, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189117303004.pdf> Acesso em: 10 set. 2021

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas 2003.

MACHADO, R.; CAMPOS, T.; SAUNDERS, M. do C. História do ensino de línguas no Brasil: Avanços E Retrocessos, **HELB**. 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007> Acesso em: 06 de out. 2021

NOGUEIRA, M. C. B. **Ouvindo a voz do (pré) adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil**. 2006. 182 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi/db2www/PGRo490.d2w/input?linPrg=pt>. Acesso: 10 set. 2021

NOGUEIRA, M. Os Centros Binacionais Brasil-Estados Unidos: Sua Importância na História do Ensino de Línguas no Brasil. **História do ensino de línguas no Brasil**, ano 4, v. 4. 2010. Disponível: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-4-no-4-12010/138-%20os-centros-binacionais-brasil-estados-unidos-sua-importancia-na-historia-do-ensino-de%20linguas-no-brasil> em: 06 de out. de 2021

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 194 p. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Faculdade de letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/175469> Acesso em: 30 de janeiro de 2021

OLIVEIRA, E. C. A prática educacional de professores iniciantes nas escolas de ciclos. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004. p. 45-59

OLIVEIRA, L. A. O. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo: Parábola, 2015.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> Acesso em: 06 de set. de 2021.

NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete. Estágio curricular: permanências e mudanças em um espaço tempo estruturador da formação de professores. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, n.46, p. 584-605, set. /dez. 2015. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/SL/article/view/11155/8639>. Acesso em: 10 jun. 2022

SOUZA, J. B. de; SANTOS, E. J. S.; SANTOS, G. C. dos. Formação do professor de língua inglesa: por um ensino de qualidade. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 9, n. 9, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/74701051/Forma%C3%A7%C3%A3o_Do_Professor_De_L%C3%ADngua_Inglesa_Por_Um_Ensino_De_Qualidade Acesso em: 10 jun. 2022

TANURI, L. M. História da formação de professores. In **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 61-193, mai-ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05_ Acesso em: 21 jan. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

UFRPE. **Curso de licenciatura em Letras**. 31 maio 2023. Disponível em: <http://uast.ufrpe.br/curso-licenciatura-em-letras> Acesso em 24 jun. 2023

ZAMBONI, A. **A formação do professor de língua inglesa**: um estudo Interpretativo das ementas na formação inicial. Dissertação. 115f. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/36561/R%20-%20D%20-%20ALESSANDRA%20DA%20SILVA%20QUADROS%20ZAMBONI.pdf?sequence=1> Acesso em: 21 Jan. 2020.

Recebido: 03/08/2023

Aceito: 07/12/2023

Received: 08/03/2023

Accepted: 12/07/2023

Recibido: 03/08/2023

Aceptado: 07/12/2023

