

# O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA SUA FORMAÇÃO INICIAL

Cleide Monteiro Gonçalves de ABREU - IFMS<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a formação inicial do professor de língua estrangeira no Brasil, trazendo inicialmente uma contextualização sobre a formação de professores de um modo geral, desde a definição do campo de pesquisa e do lugar ocupado nas instituições de formação. Em seguida, aborda os desafios enfrentados pelos professores de língua estrangeira que não encontraram na formação inicial, dentro do curso de Letras, o conhecimento necessário para atuar nas salas de aula. Nesse sentido, verifica-se que a formação de professores tanto nas demais áreas e especificamente na área dos professores de língua estrangeira, desde seus primórdios até o momento atual, tem passado por mudanças, mas ainda encontra desafios a serem superados.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Formação inicial, Língua estrangeira.

**Abstract:** This paper presents a reflection on the initial training of foreign language teachers in Brazil, initially bringing a contextualization of teacher training in general, from the definition of the research field and the place occupied in training institutions. Then, it addresses the challenges faced by foreign language teachers who did not find the necessary knowledge to work in the classrooms during their initial training in the Language Courses. In this sense, it can be seen that teacher education, both in other areas and specifically in the area of foreign language teachers, from its beginnings to the present moment, has undergone changes, but still faces challenges to be overcome.

**Keywords:** Teacher training, Initial training, Foreign language.

## Introdução

1. E-mail: [cleide.abreu@ifms.edu.br](mailto:cleide.abreu@ifms.edu.br). Professora do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), campus Dourados.

Um tema de grande importância para o desenvolvimento da educação é a formação de professores. Já faz algum tempo que diferentes abordagens e políticas foram implementadas para melhorar a preparação dos profissionais que atuam nas salas de aula, porém pouco tem avançado. No entanto, quando o assunto é a qualidade do ensino, os olhares se voltam para a formação de professores, “[...] uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia.” (SAVIANI, 2011, p.8).

Com intuito de apresentar um compilado sobre a formação de professores de um modo geral, a pesquisa apoia-se nos escritos de autores que são referência como André (2010), Tanuri (2000), Diniz-Pereira (2013), Nóvoa (1997, 2019) e Saviani (2011). E na pesquisa sobre a formação de professores de língua estrangeira apoia-se nas pesquisas de Paiva (2003, 2005) e Leffa (2016).

Este artigo está organizado da seguinte maneira: primeiro, traz um breve histórico da formação de professores. Em seguida, aborda como acontece a formação dos professores de língua estrangeira e finaliza com algumas considerações para a melhoria do quadro atual.

### **Breve histórico sobre a formação de professores**

Antes é preciso dizer, que a formação de professores só foi reconhecida como campo de estudo em 1973 a partir de uma publicação no *Handbook of Research on Teaching* e sua consolidação como campo de pesquisa aconteceu em 1986 depois de uma publicação de literatura revisada na mesma revista. (DINIZ-PEREIRA, 2013, p.146). No entanto, até os anos de 1990 as pesquisas sobre a formação de professores estavam dentro do campo da Didática. Depois, com o passar do tempo, as pesquisas sobre a formação de professores foram ganhando força e tornaram-se mais frequentes.

No século XIX, as instituições para a formação de professores eram as escolas normais, cujo objetivo era preparar os professores para o ensino primário. As primeiras escolas normais brasileiras foram implantadas após a reforma constitucional de 12/08/1834, por iniciativas das Províncias e o modelo implantado foi o europeu, de forma mais específica, o modelo francês. Infelizmente, a organização didática e o currículo eram bastante defasados, além da infraestrutura

dos locais de ensino. Por esses motivos, os primeiros anos das escolas normais não obtiveram sucesso e apesar das várias tentativas de valorização e enriquecimento do currículo, as escolas normais sequer chegavam a atender o nível do curso secundário. Tanuri (2000) corrobora

Por volta do final dos anos 20, as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando, via de regra, articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo, e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas.” (TANURI, 2000, p.72)

Em 1936, estruturou-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), através do decreto Lei 1190 que implantou o esquema de formação 3+1, sendo que

Os alunos cursavam primeiro o que era denominado de “cursos ordinários” das “seções fundamentais” para que lhes fosse conferido o título de Bacharel. Ao bacharel que completasse o “curso de Didática” era concedido o diploma de Licenciado no grupo de disciplinas que formavam o seu curso de bacharelado. (SCHEIBE; BAZZO, 2016, p.243)

Com a aprovação da nova LDB (Leis de Diretrizes e Bases) – Lei 9.394/96, a discussão sobre a formação de professores ficou mais acentuada e “elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação”. (Tanuri, 2000, p.61).

Saviani (2011) comenta que na busca de solucionar a questão da formação docente, dois aspectos constituintes do ato docente, conteúdo e forma, tiveram encaminhamentos distintos. Por um lado,

[...]se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente da organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço” (SAVIANI, 2011, p. 8-9)

Esse tipo de formação prevaleceu nas universidades que formavam os professores do ensino secundário. Enquanto que para os professores do ensino primário o modelo de formação era o preparo pedagógico-didático:

[...] além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2011, p.9)

A partir dos anos 1990, o movimento em prol das reformas dos cursos de formação de professores passa a se denominar Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação -ANFOPE, a qual, desde sua origem, vem lutando em favor da definição de uma política nacional de formação de professores.

Após a promulgação da LDB de 1996, foram instituídas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para professores da educação básica que “[...] apresentaram um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular das instituições formadoras, como uma base comum nacional de formação docente.” (SCHEIBE; BAZZO, 2016, p.247).

A Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior apresenta que

Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. (Cap. 5, Art. 15, BRASIL, 2015, p.13)

Pensar em formação docente muitas vezes reflete em uma busca individual da própria formação. Pois, como afirma Nóvoa (1997, p.13), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” Infelizmente, o mínimo que se espera dos cursos de formação inicial, aqui refletindo especialmente os cursos de licenciatura, não é uma

meta atingida. Muitos professores encaram as salas de aula inseguros, e acabam por aprender com a própria prática. Essa situação vai ao encontro do que abordam Santos e Mororó (2019) a respeito da tarefa de educar que é considerado um ato tácito que norteia a concepção de ensino como dom, vocação e habilidades pessoais que o professor vai construindo ao longo das suas experiências.

Em relação à formação docente, Saviani (2011) afirma que ainda não encontramos um caminho satisfatório, devido à precariedade das políticas formativas que não encontraram um padrão para resolver os problemas que a educação do nosso país enfrenta.

### **A formação inicial do professor de língua estrangeira**

Quando se trata da formação do professor de língua estrangeira, cuja base de formação inicial é o curso de Letras, procura-se investigar o quanto esses cursos têm preparado esse aluno, futuro professor, para a sala de aula. Mas essa problemática não é de agora.

Os cursos de Letras eram divididos em Letras Clássicas e Português e Letras Estrangeiras. Posteriormente, em 1939 foram reorganizadas em Letras Clássicas, Letras Anglo-Germânicas e Letras Neolatinas. O foco do curso de Letras eram os estudos literários, isso também acontecia nas línguas estrangeiras. “A língua era percebida como instrumento para leitura e análise textual, assim sendo, era aprendida indiretamente via textos.” (FREITAS; MACHADO, 2013).

A primeira proposta de currículo mínimo para os Cursos de Letras aconteceu através do parecer nº 283 de Valnir Chagas em 19 de outubro de 1962, aprovada pelo Conselho Federal de Educação que estabeleceu a licenciatura dupla (português e uma Língua Estrangeira – LE).

Com a aprovação da LDB de 1996, foi extinguida a obrigatoriedade dos currículos mínimos. A formação 3 + 1 é substituída por uma formação em licenciatura que deve acontecer no decorrer do curso.

Estes são os pontos que Paiva (2005) considera mínimo para a formação do professor de língua inglesa:

- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;

- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.
- a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. (PAIVA, 2005)

Leffa (...) considera que para ensinar uma língua estrangeira o professor deve ter algumas qualidades:

A mais óbvia de todas é que o professor deve conhecer o conteúdo daquilo que ensina; deve também possuir uma metodologia adequada para transpor esse conteúdo para o aluno e, finalmente, deve ter determinados traços de personalidade para facilitar todo esse processo de aprendizagem. (LEFFA, p. 72)

Como afirma Paiva (2003, p. 45) os cursos de formação de professor de inglês, na realidade, não têm cumprido o seu papel, pois os alunos iniciam o curso sem falar a língua que pretendem ensinar, sem falar na pequena carga horária destinada ao ensino da língua comparada às demais disciplinas.

Diversas pesquisas têm sido realizadas para verificar os projetos pedagógicos dos cursos de Letras. Nos anos de 2000 a 2002, uma comissão de Especialistas de Ensino de Letras, visitou inúmeras Instituições de Ensino Superior (IES) e pôde constatar quão precária estava a formação de professores nesta área, destacando os projetos pedagógicos insuficientes e a utilização de bibliografias defasadas. (FREITAS; MACHADO, 2013).

A verdade é que precisa ser feito um bom investimento para formar um professor dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação. Ao sair da universidade e assumir o seu papel de profissional no ensino, o professor encontra situações adversas que exigem dele um bom preparo. Infelizmente, a formação inicial tem deixado a desejar.

### **Considerações Finais**

Há uma necessidade de melhorar a qualidade da formação inicial do professor de LE de caráter urgente. É preciso realizar mudanças substanciais nos currículos dos Cursos de Letras, possibilitando que conteúdos teóricos possam favorecer a prática e promover a reflexão.

Uma alternativa para suprir a defasagem da formação inicial dos professores é investir em formação continuada. Como afirma Nóvoa (2019) a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida. Mas isso é assunto para outro trabalho.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º 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.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n. 40, jul./dez. 2013.

FREITAS, M.S; MACHADO, P. R. A. C. Os cursos de letras e a formação profissional dos professores de LE em perspectiva histórica. **Revista HELB**, Ano 7 – Nº 7 – 1/2013. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-7-no-7-12013/213-os-cursos-de-letras-e-a-formacao-profissional-dos-professores-de-le-em-perspectiva-historica> Acesso em 23 de junho de 2023.

LEFFA, Vilson J. O professor Ideal. In: LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016. p.67-80.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão do docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-33

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível

em:<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 23 de junho de 2023.

PAIVA, V.L.M.O. Avaliação das condições de oferta dos cursos de Letras. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança**. Londrina, ABRAPUI, 2003. p. 43-55.

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).

SANTOS, C. W. dos.; MORORÓ, L. P. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019018, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>  
Acesso em: 20 jun. 2023.

SAVIANI, D. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica**, v.9, n.1, jan./jun.2011, pp.07-19.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v.2, n. 2, p. 241–256, 2016.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, mai./jun./jul./ago., nº 14, 2000.