

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA  
NA AMAZÔNIA

EDITH SANTOS CORRÊA

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E OS  
DESAFIOS DA PRÁTICA COTIDIANA NA ESCOLA PÚBLICA**

MANAUS - AM  
2018

EDITH SANTOS CORRÊA

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E OS  
DESAFIOS DA PRÁTICA COTIDIANA NA ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Sociedade e Cultura na Amazônia, da Universidade Federal  
do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do  
título de Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia.

Área de concentração: Processos Sociais, Ambientais e  
Relações de Poder.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Simone Eneida Baçal de Oliveira

MANAUS-AM  
2018

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

|       |  |
|-------|--|
| C824p | <p>Correa, Edith Santos<br/>A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública / Edith Santos Correa. 2018<br/>224 f.: il. color; 31 cm.</p> <p>Orientadora: Simone Eneida Baçal de Oliveira<br/>Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Língua Inglesa. 2. Formação. 3. Professores. 4. Escola Pública. 5. Teoria e Prática. I. Oliveira, Simone Eneida Baçal de II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p> |
|-------|--|

**EDITH SANTOS CORRÊA**

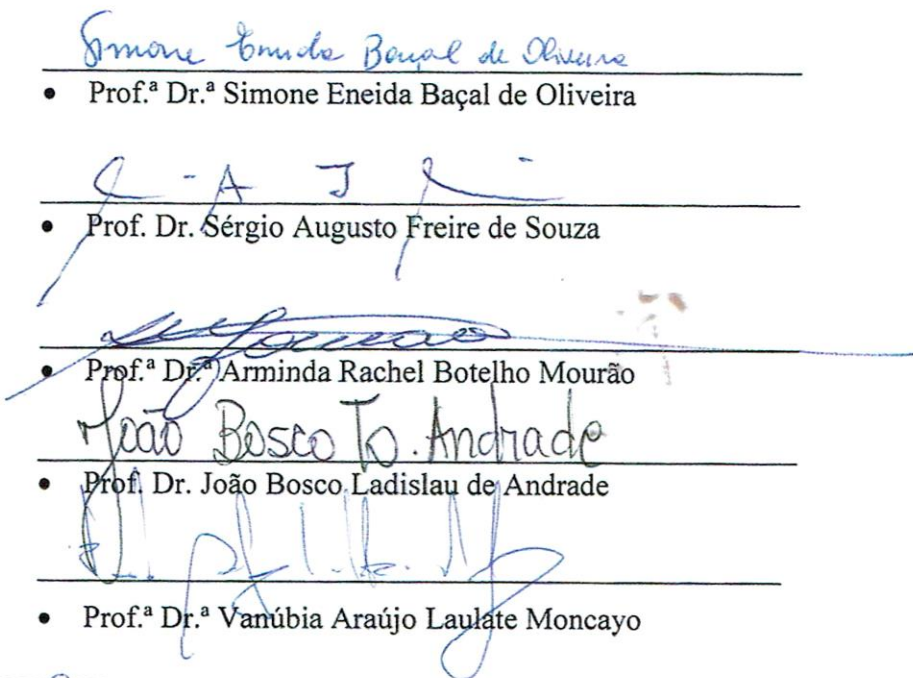
**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E OS  
DESAFIOS DA PRÁTICA COTIDIANA NA ESCOLA PÚBLICA**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do título de Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas.

Manaus, 28 de março de 2018.

Prof.<sup>a</sup> Iraíldes Caldas Torres, Dr.<sup>a</sup>  
Coordenadora do Programa

**Comissão Examinadora:**



• Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Eneida Baçal de Oliveira

• Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza

• Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Arminda Rachel Botelho Mourão

• Prof. Dr. João Bosco Ladislau de Andrade

• Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanúbia Araújo Laulate Moncayo

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus queridos pais Raimundo Corrêa Vieira (*in memoriam*), grande incentivador dos meus propósitos e Joana Santos Vieira, mulher sábia e acolhedora dos meus ideais.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, bênção e proteção.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pela credibilidade e apoio à pesquisa.

À Faculdade de Letras, em especial ao antigo Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras onde floresceu a inspiração para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao querido Projeto, hoje, Programa Centro de Estudos de Línguas (CEL), lugar inspirador para esta pesquisa, lugar que faz nascer, nutrir e construir o alicerce da docência.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Eneida Baçal de Oliveira, pela parceria, acolhimento à pesquisa e pela descoberta de saberes no processo de orientação.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia.

Aos professores dos Programas de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia e do Pós-Graduação em Educação.

Aos professores James Kahn e Cristina Pinto Bailey pela acolhida na *Washington & Lee University (W&LU)*, em Lexington (VA), no período de janeiro a abril de 2016.

À Faculdade de Educação pelas descobertas que me proporcionou no desenvolvimento da pesquisa.

À Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), na interlocução com a **Prof.<sup>a</sup>** Leilante Pimenta, com a Carla Lima, com a Ana de Paula.

À Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP), pelo apoio ao estágio na Washington & Lee University.

À Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC) e à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) por permitirem a realização da pesquisa nas Escolas Públicas estadual e municipal.

À Fabiana Calacina, pela companhia durante o estágio na Washington Lee University.

Aos colegas do PPGSCA pelos bons momentos de troca de saberes e experiência.

Aos alunos de graduação e pós-graduação com os quais pude compartilhar conhecimento e reconhecer a necessidade de buscar cada vez mais saberes e refletir sobre a importância de ensinar e aprender Inglês no Amazonas e em Manaus.

À Ivânia Vieira, pelas conversas animadoras.

Aos amigos João Luiz de Souza, Elsa Barria, Elisabeth Britto da Costa, Raimundo Martins e Rita Barbosa pelo incentivo e contribuição ao trabalho de pesquisa.

À Anne Leda, à Fernanda Silva pelo conhecimento técnico de tamanha valia.

Às professoras da SEDUC Bruna Feitas, Horlene Freitas, Karol Benfica e Márcia Dolzano pela compreensão na busca de dados e informações para a pesquisa.

Aos queridos colegas, professores da rede pública, participantes desta pesquisa, que tanto contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao Yoshi, pelo companheirismo, compreensão, paciência e incentivo aos meus projetos.

À Coralina, doce inocência, que, da minha janela, enquanto eu escrevia, pedia rapidez aos passarinhos, ação que alternava com o pedido para assistir ao Cocoricó no meu colo.

Ao Jorge que sem saber pronunciar as palavras entoava canções dos desenhos animados no meu recinto de escrita.

Aos meus pais, pelos ensinamentos dos primeiros saberes.

À minha família de um modo especial e aos amigos que apoiaram o desenvolvimento deste projeto acadêmico.

Aos meus irmãos Edileuda, Francisco, José, Janete, Elijane, Irlânio e Marilânio, pelo apoio e confiança no convívio familiar.

À comissão avaliadora, composta pelos professores doutores Simone Eneida Baçal de Oliveira, Sérgio Augusto Freire de Souza, Arminda Rachel Botelho Mourão, João Bosco Ladislau de Andrade, Vanúbia Araújo Laulete Moncayo, Wagner Barros Teixeira, Rita do Perpétuo Socorro Barbosa de Oliveira, pela disponibilidade e atenção.

*Two roads diverged in a wood,  
and I took the one less traveled by, and  
that has made all the difference.*

**Robert Frost**

*A Escola Pública é uma aposta histórica a favor da igualdade,  
porque possibilita o acesso à educação àqueles que não têm  
recursos próprios, e o é, além disso, porque nela deve  
ter guarida toda a diversidade de estudantes.*

**Sacristán**



## RESUMO

A formação de professores de Língua Inglesa e a atuação profissional na Escola Pública em Manaus estão imbricadas no cenário do ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Brasil, como componentes diversificados na Educação Básica. Embora as reformas educacionais, ao longo dos anos, tenham instituído mudanças na perspectiva da melhoria escolar como um todo espalham-se os sinais de uma práxis escolar que busca procedimentos para obter resultados desejáveis nessa modalidade formação, como base profissionalizante de professores de Língua Inglesa e sua atuação na Escola Pública. A inserção das Línguas Estrangeiras como parte do processo formador esteve historicamente aquém das necessidades socioculturais no sistema educacional brasileiro, seja pela instabilidade curricular, pela falta de exigência da formação do professor pela apresentação de resultados formais, problemas estruturais e/ou curriculares, o ensino e aprendizagem de línguas sofre com o desprestígio nas escolas da Educação Básica, na rede pública. Esta pesquisa percorre a repercussão histórica brasileira sobre o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na realidade manauara, em recorte que analisa a formação de professores de Língua Inglesa, graduados no curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Inglesa, no período de 2004 a 2010, na Universidade Federal do Amazonas, que atuam na Educação Básica, nas esferas municipal e estadual. Vinte professores participam do estudo mediante entrevista semiestruturada, com questões abertas e fechadas, cujo relato e opção de respostas são o alvo da análise descritiva e discursiva que embasa questionamentos acerca da atuação desses docentes considerando categorias tais como competência profissional e o aprimoramento teórico-prático desejáveis ou não para melhor aproveitamento dos estudantes do ensino fundamental e médio; e apresenta indicadores dos desafios e das implicações institucionais que impactam o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na Escola Pública.

**Palavras-Chave:** Língua Inglesa. Formação. Professores. Escola Pública. Teoria. Prática

## ABSTRACT

English teachers' education and professional activity in the public schools in Manaus are embedded in the context of foreign language teaching in Brazil as a part of public policy in education. Although educational reforms over the years have instituted changes which have resulted in school improvement as a whole, there are signs of a school praxis that seeks procedures to obtain desirable results in this type of education as a professionalizing basis for language teachers and their practice. The insertion of foreign languages as a natural part of the training process has historically fallen short of sociocultural needs in the Brazilian educational system, either due to curricular instability, lack of teacher education requirements, or structural and / or curricular problems. As a result, language teaching and learning suffers from a lack of prestige in the basic public education. This research examines the Brazilian historical repercussion on the teaching and learning of English in the context of the city of Manaus, in a study that analyzes the preparation of English language teachers who graduated in English Language Arts and Literature, at the Federal University of Amazonas, from 2004 to 2010, and work in basic public education. Twenty teachers participated in the study through a semi-structured interview, with open and closed questions, whose narratives and choices of answers are the aim of the present descriptive and discursive analysis which examines teachers' practices under categories such as professional competence and theoretical and practical improvement or not for the better use of elementary and high school students. Finally indicators of the challenges and institutional implications that impact the teaching and learning of English in public schools are presented.

**Keywords:** English Language. Teacher education. Public school. Theory and practice. Amazônia.

## RESUMEN

La formación de profesores de Lengua Inglesa y su actuación profesional en escuelas públicas de Manaus están estrechamente interligadas en el escenario de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Brasil, como componente diversificado en la Educación Básica. Aunque las reformas educacionales a lo largo de los años hayan instituido cambios con el propósito de mejorar el rendimiento escolar como un todo, son claras las muestras de una praxis escolar que busca procedimientos para obtener resultados deseables en la modalidad formação como base profesional de profesores de Lengua Inglesa y su actuación en escuelas públicas. La incorporación de las lenguas extranjeras como parte natural del proceso formador ha estado históricamente muy por debajo de las necesidades socioculturales en el sistema educacional brasileño, ya sea por la inestabilidad curricular, por la falta de exigencia en la formación del profesor, por la presentación de resultados formales, o por problemas estructurales y/o curriculares, la enseñanza y aprendizaje de lenguas sufre con el desprestigio en las escuelas de educación básica, en la red pública. Esta investigación examina la repercusión histórica brasileña de la enseñanza y aprendizaje de la Lengua Inglesa en la realidad de la ciudad de Manaus, y analiza la formación de profesores de Lengua Inglesa, graduados en la carrera de Letras, Lengua y Literatura Inglesa, de la *Universidade Federal do Amazonas*, durante el periodo comprendido entre los años 2004 y 2010, y que ejercen en la educación básica, tanto en el ámbito municipal como estadual. Veinte profesores participaron del estudio mediante entrevista semiestructurada, con preguntas abiertas y cerradas, cuyo relato y opción de respuestas constituyeron el centro del análisis descriptivo y discursivo que sirve de base a cuestionamientos sobre la actuación de esos docentes, considerando categorías tales como la competencia profesional y el perfeccionamiento teórico-práctico, esperado o no, para la obtención de un mejor aprovechamiento por parte de los estudiantes de los niveles fundamental y medio; también el estudio presenta indicadores de los desafíos y de las repercusiones institucionales que causan impacto en la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Inglesa en la escuela pública.

**Palabras-Clave:** Lengua Inglesa. Formación de Profesores. Escuela Pública. Teoría y Práctica. Amazonía.

## LISTA DE QUADROS

|                |   |     |
|----------------|---|-----|
| Quadro nº 01 - | Universo da Pesquisa - Localização e Funcionamento das Escolas Estaduais – SEDUC .....  | 27  |
| Quadro nº 02 - | Universo da Pesquisa - Localização e Funcionamento das Escolas Municipais – SEMED .....   | 27  |
| Quadro nº 03 - | Relação Nominal de Participantes da Pesquisa - Escolas Municipais e Estaduais – SEMED/SEDUC.....  | 33  |
| Quadro nº 04 - | A Educação no Brasil do Século XVI ao Século XIX.....   | 37  |
| Quadro nº 05 - | Reformas do Ensino de Línguas no Brasil.....  | 38  |
| Quadro nº 06 - | Idiomas Ensinados na Escola Pública (Reforma Capanema) .....  | 47  |
| Quadro nº 07 - | Demonstrativo da Matriz Curricular para o Ensino de 1º ao 4º Ano .....  | 62  |
| Quadro nº 08 - | Carga Horária de Língua Inglesa na Educação Básica.....   | 77  |
| Quadro nº 09 - | Aspectos Marcantes na História da Educação Brasileira.....  | 83  |
| Quadro nº 10 - | Componentes e Atividades que Integram o Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa da UFAM .....                                     | 100 |
| Quadro nº 11 - | Matriz Curricular de 2000/2 do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa .....  | 102 |
| Quadro nº 12 - | Perfil do Professor de Língua Inglesa, Egresso da UFAM.....   | 103 |
| Quadro nº 13 - | Disciplinas do Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa - SIE/VERSÃO 2000/3 .....  | 105 |
| Quadro nº 14 - | Relação Nominal de Professores de Língua Inglesa da SEDUC/SEMED, Sujeitos da Pesquisa - Egressos da UFAMno Período de 2004 a 2010 ..... | 125 |
| Quadro nº 15 - | Demonstrativo do Estágio Supervisionado (SIE/Versões 2000/2 e 2000/3) .....   | 132 |
| Quadro nº 16 - | Demonstrativo do Estágio Supervisionado (em fase de aprovação) .....  | 133 |
| Quadro nº 17 - | Demonstrativo da Trajetória do Estágio dos Sujeitos da Pesquisa.....  | 136 |
| Quadro nº 18 - | Percepção dos Sujeitos: Atuação e Construção na Sala de Aula – SEMED .....  | 138 |
| Quadro nº 19 - | Percepção dos Sujeitos: Atuação e Construção na Sala de Aula - SEDUC .....  | 142 |
| Quadro nº 20 - | Categorização do Ensino de Inglês na Escola Pública .....   | 149 |

## **LISTA DE FIGURAS**

|              |  |     |
|--------------|--|-----|
| Figuran°01 - | Professora em Formação no Campo de Estágio - Projeto CEL (2010),<br>Atual Centro de Estudos de Línguas - Programa CEL/FLET ..... | 96  |
| Figuran°02 - | O Modelo Reflexivo de Wallace .....  | 109 |
| Figuran°03 - | Processo de Formação do Professor .....  | 117 |

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabelan°01 -Amostra da Pesquisa - Escolas da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino- SEDUC .....   | 25  |
| Tabelan° 02 -Amostra da Pesquisa - Escolas da Secretaria Municipal de Educação- SEMED.....   | 25  |
| Tabelan°03 - Universo da Pesquisa - Dados quantitativos da comunidade escolar - Escolas da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino- SEDUC ..... | 26  |
| Tabelan°04 - Universo da Pesquisa - Dados quantitativos da comunidade escolar - Escolas da Secretaria Municipal de Educação – SEMED.....                       | 26  |
| Tabelan°05 A - Identificação dos Sujeitos da Pesquisa.....   | 126 |
| Tabelan°05 B - Identificação dos Sujeitos da Pesquisa .....  | 126 |
| Tabelan°05 C - Identificação dos Sujeitos da Pesquisa.....   | 126 |

## LISTA DE SIGLAS

- ALAB** – Associação de Linguística Aplicada do Brasil
- ABRAPUI**– Associação Brasileira de Professores de Língua Inglesa
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCPA** – Centro Cultural dos Povos da Amazônia
- CEE** –Conselho Estadual de Educação
- CEL** – Programa Centro de Estudos de Línguas
- CELPE-BRAS** – Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
- CEULM/ULBRA** – Centro Universitário Luterano de Manaus
- CONSUNI** –Conselho Superior Universitário
- DLLE** – Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras
- EFL** –English as a Foreign Language
- EP** – Escola Pública
- FAPEAM** – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
- FLAVA** –Foreign Language Association of Virginia
- ICBEU** – Instituto Cultural Brasil Estados Unidos
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LASA** – Latin American Studies Association (Associação de Estudos Latinos Americanos)
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LE** – Línguas Estrangeiras
- LEMs**– Línguas Estrangeiras Modernas
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPGSCA** – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia
- PPC** – Projeto Político Pedagógico do Curso
- PROEG** – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
- REUNI** – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- SBPC** –Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
- SEDUC** –Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino
- SEMED** – Secretaria Municipal de Educação

**TBL** – Task-Based Learning Approach

**UEA** – Universidade do Estado do Amazonas

**UFAM** – Universidade Federal do Amazonas

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNICEF** – United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

**USA** – United States of America

**USAID** – United States Agency for International Development (Agência de Desenvolvimento Internacional Americana)

**WLU** – Washington and Lee University



## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 19  |
| <b>CAPÍTULO 1 - POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS</b> .....                           | 35  |
| 1.1 Histórico do ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil.....   | 35  |
| 1.1.1 O lugar da Língua Inglesa na Educação Brasileira: obrigatório ou facultativo .....   | 43  |
| 1.1.2 A Língua, o Currículo e a Legislação da Educação Básicabrasileira .....  | 50  |
| 1.2 Amazônia em contato com a Língua Inglesa.....  | 57  |
| 1.2.1 A Língua Inglesa em Manaus .....   | 60  |
| 1.3 As três versões da Lei de Diretrizes e Bases - Leis nº 4.024 /1961, nº 5.692/1971 e nº 9.394/1996 .....                              | 63  |
| 1.3.1 A Lei 9.394/1996 e os PCNs: uma proposta inovadora para as Línguas Estrangeiras? .....   | 73  |
| <b>CAPÍTULO 2- FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-PRÁTICOS</b> .....                                  | 81  |
| 2.1 Teoria e prática: conhecimento recebido e conhecimento experiencial.....   | 81  |
| 2.1.1 O processo de formação de professores no Brasil.....   | 83  |
| 2.1.2 Saberes, competências e habilidades: um processo em construção.....  | 89  |
| 2.2 A formação docente no curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Inglesa da Universidade Federal do Amazonas - UFAM ..... | 93  |
| 2.2.1 O modelo reflexivo na ação de ensinar Línguas Estrangeiras.....  | 107 |
| <b>CAPÍTULO 3 - A VOZ DOCENTE, O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA, EM MANAUS</b> .....                          | 121 |
| 3.1 O perfil das escolas no relato dos professores.....  | 122 |
| 3.2 A importância do Estágio para os desafios enfrentados pelo professor em sala de aula .....   | 128 |
| 3.2.1 Percepção dos sujeitos: razão individual.....  | 137 |
| 3.3 Entre a proposta institucional e a realidade, o papel do professor .....   | 144 |
| 3.4 A base da construção do Inglês na Escola Pública.....  | 148 |
| <b>CONCLUSÃO</b> .....   | 155 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 159 |
| <b>APÊNDICES</b> .....   | 169 |
| <b>APÊNDICE A</b> - Formulário de sondagem .....   | 169 |
| <b>APÊNDICE B</b> - Formulário de identificação dos sujeitos, participantes da pesquisa .....  | 173 |
| <b>APÊNDICE C</b> - Roteiro de entrevista com os professores participantes da pesquisa .....   | 174 |
| <b>APÊNDICE D</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....   | 175 |
| <b>ANEXOS</b> .....  | 177 |
| <b>ANEXO A</b> -Anuência da Secretaria Municipal de Educação/SEMED .....   | 177 |
| <b>ANEXO B</b> - Anuência da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino/SEDUC .....  | 179 |
| <b>ANEXO C</b> - Parecer de aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa .....   | 180 |
| <b>ANEXO D</b> - Estrutura Curricular do Ensino Fundamental - SEMED .....  | 186 |
| <b>ANEXO E</b> - Estrutura Curricular do Ensino Médio - SEDUC.....   | 187 |
| <b>ANEXO F</b> - Conteúdo Programático de Língua Inglesa - Ensino Fundamental.....   | 188 |
| <b>ANEXO G</b> - Proposta Curricular do Ensino Médio - SEDUC.....  | 197 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>ANEXO H</b> -Resolução 02/1998, de 7de abril de 1998, do Conselho Nacional de<br>Educação .....       | 222 |
| <b>ANEXO I</b> -Resolução 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de<br>Educação ..... | 224 |

## INTRODUÇÃO

O modelo prevalente do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no contexto da Educação Básica brasileira abriga uma série de questionamentos sobre o perfil da formação e atuação do professor de Línguas Estrangeiras na Escola Pública, tendo como parâmetro a Escola Pública de Manaus, Amazonas. A situação de descontinuidade da política educacional brasileira no que se refere ao ensino e à aprendizagem de línguas é irrelevante em relação a outras matérias ou disciplinas consideradas chaves para a sequência escolar e escolha profissional. A aplicabilidade de saberes, conhecimento e intervenções planejadas pelo poder público para minorar possíveis desvios na inclusão das Línguas Estrangeiras no currículo revelam que a legislação brasileira não exclui a Língua Estrangeira da Educação Básica, mas não cria mecanismos permanentes de valorização.

A Língua Estrangeira está inserida no currículo como parte diversificada, constituindo-se em complementação da base nacional comum, o que pode ser interpretado pelas instâncias escolares como menos importante, considerando o currículo como expressão de uma batalha indicativa daquilo que é mais ou menos importante para a formação do educando. Essa avaliação analítica por parte de dirigentes institucionais leva à flexibilização e à decisão de como a Língua Estrangeira deve ser trabalhada em cada escola, para atender ao que é previsto na legislação. Daí a operacionalização do currículo nas escolas ampliar ou limitar as vertentes que consideram relevantes ou não. “A língua é um objeto naturalmente complexo que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social. [...] o trabalho solicitado ao professor não é o de pôr a língua dentro do aluno (metáfora da garrafa), mas o de inserir o aluno na prática social.” (LEFFA, 2012, p.329).

A formação de professores de Línguas Estrangeiras tem enfatizado a reflexão crítica na valorização da prática na formação de profissionais (Schön, 1987). A partir de situações vivenciadas na sala de aula, a capacitação do professor poderá permitir ou não a elaboração de insumos para suprir as necessidades dos estudantes. A formação específica é de suma importância, mas a formação não específica e abrangente também exerce função importante na compreensão da distância que separa o professor de Línguas Estrangeiras e o estudante da Escola Pública. Eis a situação em que o professor precisa ampliar olhares para as excentricidades do seu público, perceber as manifestações de cunho individual e coletivo, refletir sobre a eficácia ou não da sua prática e criar novos rumos para ir ao encontro do vivenciado.

A formação do professor não se define nos ensinamentos acadêmicos recebidos, mas se estende ao conhecimento experiencial, para formar uma completude do arcabouço teórico-conceitual e do reconhecimento do ambiente escolar. É o que pode ser visto no diálogo entre ação e discurso no ato de ensinar, ao considerar também a intenção do professor enquanto detentor da soberania do evento em sala de aula. Os cursos de formação de professores obviamente não oferecem essa completude. Os egressos dos cursos de Licenciatura de um modo geral têm uma camada de saberes bastante sólida que precisa ser lapidada a partir do início da prática pedagógica na área de atuação.

Esta pesquisa considera que o Curso de Língua Inglesa da Universidade Federal do Amazonas, integrante do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras, criado pela Resolução nº 02/65-CONSUNI, sob a orientação da Lei nº 4.024, reconhecido em 1976, pioneiro na área, na região Amazônica, exerce função política e acadêmica na formação de professores de línguas que atuam na Educação Básica da Rede Pública local. Tem como questões norteadoras: analisar o nível de aplicabilidade do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa com base no currículo do Curso de Licenciatura em Letras da UFAM; caracterizar e discutir a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa, graduado na UFAM, na Escola Pública, no âmbito da Educação Básica local; refletir sobre os desafios da formação de professores de Língua Inglesa procedentes da UFAM, para a melhoria da sua atuação no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na Escola Pública, no âmbito da Educação Básica, em Manaus.

O Curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Inglesa está em constante mutação, com disciplinas voltadas para língua, literatura, metodologia a considerar discurso e ação, com o propósito da interlocução do técnico com o social para preparar o profissional a ser sensível socialmente sem perder a essência do bom profissional tecnicamente, diante da operacionalização cotidiana na sala de aula da Educação Básica da Rede Pública local. No campo de atuação profissional, o Curso objetiva

[...] formar docentes habilitados no domínio da língua inglesa e com conhecimento crítico das literaturas de expressão inglesa; promover a formação de profissionais de Letras – Língua e Literatura Inglesa para atuarem no Ensino Médio e fundamental; capacitar o aluno para o uso efetivo da Língua Inglesa como veículo de comunicação, a partir das vantagens e dificuldades que representa o fato de ser lusófono; promover a aproximação entre a cultura dos países de língua inglesa e a brasileira e colaborar para o desenvolvimento de atitudes e valores na sociedade internacional: pluralismo cultural e linguístico, aceitação e avaliação positiva da alteridade e da diferença.” (Projeto Pedagógico do Curso - PPC, versão 2010/2014, p.14)

É inegável que a importância do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas na Escola Pública está diretamente relacionada, entre outras condições, à formação do professor. Primeiro porque, como propõe Alvarenga (1999), a capacitação do professor é o que lhe garante habilidade para aplicar o conhecimento, de acordo com as circunstâncias vivenciadas em sala de aula. Isto implica um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas que caracteriza a competência do professor.

Segundo, porque as ações do professor, em consonância com o seu conhecimento recebido, que, na concepção de Wallace (1991, p.14) “se constitui de conceitos, resultados de pesquisas, teorias e habilidades que são amplamente aceitos como parte do conteúdo intelectual necessário da profissão” e devem ir além daquilo que é apresentado no dia a dia, na sala de aula, considerando o ambiente de trabalho, os recursos didáticos para manter a atenção do estudante e a boa atmosfera na sala de aula.

Terceiro, com base nas medidas do Governo Federal, mais precisamente nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961, Lei nº 5.592/1971 e Lei nº 9.394/96, LDBN), postas sob análise de caráter descritivo, acerca da legislação no ensino de Línguas Estrangeiras, verificamos uma trajetória elitista e avessa à linearidade desde os primórdios. Elitista porque não satisfazia as necessidades da população escolar e não previa a formação do professor até o início da República Nova (1930). Avessa à linearidade porque o ensino de LE circulava em torno da obrigatoriedade e da flexibilidade do currículo escolar. Até que ponto a política pública do ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil atende aos anseios dos estudantes, das escolas e dos professores? Eis um ponto de discussão no âmbito dos interesses que norteiam a aplicabilidade da legislação do ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras, mais precisamente da Língua Inglesa.

A subjetividade permeia a importância do ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras na Escola Pública, na esfera da Educação Básica, no que concerne à obrigatoriedade ou não de ensinar e aprender Línguas Estrangeiras. A formação do professor como a base para a tomada de decisão e a operacionalização desse processo que entendemos como necessário na construção de educar deve ser seguido passo a passo a ponto de exaltar a forma de agir de quem ensina Línguas Estrangeiras na atualidade. Diante do avanço tecnológico, em plena globalização, a escola deveria reafirmar a necessidade social e política de sua existência. Nesse aspecto, sob o uso da linguagem e da Língua Estrangeira como uma opção de código a ser utilizado em forma de socialização, esse componente curricular considerado complementar, diversificado, não deixa de ser uma forma de inclusão social que

suscita a atuação de profissionais capazes de identificar as necessidades do educando e utilizar mecanismos didático-pedagógicos para saná-las.

Esta pesquisa objetiva analisar a formação de professores de Língua Inglesa, graduados na Universidade Federal do Amazonas, no período de 2004 a 2010, a partir de sua atuação na rede pública de ensino na cidade de Manaus. Para configurar a especificidade da análise de formação de professores de Língua Inglesa pretende-se verificar os principais aspectos da política educacional voltada para o ensino da Língua Inglesa no Brasil; contextualizar o processo de formação de professores no Curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Inglesa da Universidade Federal do Amazonas e o ensino e aprendizagem da língua inglesa, na Escola Pública, em Manaus; além de identificar se há convergência ou não entre formação do professor, sua atuação teórico-prática e os desafios vivenciados no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

O eixo condutor da pesquisa é o ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras na Rede Pública da cidade de Manaus. A formação e atuação de professores de Inglês nas Escolas Públicas no âmbito da Educação Básica é o foco da nossa busca de compreensão, norteadas pela análise do nível de aplicabilidade do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa com base no currículo do Curso de Licenciatura em Letras da UFAM; características da prática pedagógica do professor de Língua Inglesa, graduado na UFAM, em exercício na Escola Pública local; e reflexão sobre os desafios da formação de professores de Língua Inglesa realizada pela UFAM para a melhoria da sua atuação no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na Escola Pública da cidade em Manaus.

A análise da formação de professores, a partir da verificação da práxis do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, deixa evidente se a formação do professor se reflete em sua atuação de sala de aula. No olhar de Moita Lopes (1996), “a Linguística Aplicada (LA), enquanto prática problematizadora, passível de reflexão e avessa à unificação, cria inteligibilidades que ditam alternativas para diferentes contextos no ensino e aprendizagem de línguas que passam a ser o deslumbre acadêmico”, mas o viés interdisciplinar é mais abrangente na contemporaneidade.

Ensinar uma Língua Estrangeira é também manejar espaços para juízo de valores e aproximar os aprendentes de questões político-sociais mediante a linguagem de identificação de um código. A Linguística Aplicada, enquanto espaço aberto com multiplicidade de posicionamentos similares e divergentes, dá fluxo às construções sociais. Esses construtores exibem especificidade teórica e delimitam fronteiras na produção do conhecimento.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e está ancorada na análise textual descritiva. A aproximação com a interdisciplinaridade no trabalho leva em conta os estudos da Linguística e da Linguística Aplicada com a Filosofia, a Sociologia, a Semiótica, a Sociolinguística, a Educação, a História, dentre outras ciências que contribuem para a interação e ampliação de reflexões de como se dá a formação de professores de Línguas Estrangeiras e sua atuação na Educação Básica da Rede Pública. Então, poder, diferença e desigualdade legitimam a linguagem como prática social, imbricada em elementos contextuais, em convergência com a realidade territorial, onde a prática de Línguas Estrangeiras é exercida.

Inserida na linha de pesquisa Processos Sociais, Ambientais e Relações de Poder, a pesquisa envolve políticas públicas e trajetórias institucionais, como parte da proposta constituinte do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA. Neste arcabouço teórico, elegeu-se a Educação dentro da especificidade ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras na Escola Pública para visualização da realidade local, possíveis questionamentos e posicionamentos.

O contexto deste estudo é a formação e atuação de professores de Língua Inglesa graduados pela Universidade Federal do Amazonas no período de 2004 a 2010, com atuação na Educação Básica da Rede Pública, na cidade de Manaus. São partes desta etapa um breve histórico do ensino e aprendizagem de LE no Brasil, na Amazônia e em Manaus, inter cruzando o Curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Inglesa da UFAM, a Escola Pública, as políticas públicas voltadas para a educação com impacto no ensino e aprendizagem de LE e o retrato falado da atuação dos professores, sujeitos desta pesquisa, que empiricamente contribuirão com os dados teórico-conceituais para uma análise de verificação comprobatória ou não das nossas indagações.

O método é aqui tratado como um conjunto de procedimentos científicos utilizados por determinada ciência para o alcance do alvo,

[...] a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos e fenômenos sem manipulá-los. [...] busca-se observar pontuar as semelhanças, as diferenças e as situações extremas no que diz respeito ao objeto da pesquisa reconhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas (CERVO, 2007, p.61, 62)

A abordagem metodológica envolve três movimentos articulados entre si. O primeiro se constitui de pesquisa bibliográfica (teórica) e documental (leis, decretos, resoluções). Fomentamos a trajetória do ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Brasil, mais precisamente a Língua Inglesa e apresentamos registros do ensino do idioma em

Manaus. O segundo se faz pela descrição da entrevista semiestruturada, com perguntas abertas e fechadas, realizada com os sujeitos da pesquisa, professores de Língua Inglesa da Rede Pública Local, além do construto do arcabouço teórico-prático. O terceiro é constituído pela análise dos produtos da entrevista com os sujeitos da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica constitui procedimento básico para estudos. E na assertiva de Cervo (2007, p. 61), “a busca o domínio do *estado da arte* sobre determinado tema.” Neste trabalho, a pesquisa bibliográfica constitui parte da pesquisa descritiva e envolve o embasamento teórico, voltado para estudos reconhecidos na temática do ensino e aprendizagem de línguas. Realizado o estudo histórico-teórico da pesquisa na primeira etapa, com base nos autores que se dedicam ao estudo de questões atinentes ao ensino e aprendizagem de LE, será feita a sistematização do objeto, no que se refere à formação e à atuação de professores na Educação Básica, da Escola Pública, em Manaus.

Esta pesquisa dialoga com as duas faces de uma premissa linguística, presente no processo de ensinar e aprender uma Língua Estrangeira, à luz de proposições teóricas de especialistas, com base na afirmação, na negação e no alcance da síntese. Ensinar e aprender é o propósito sistemático da escola. Para essa consolidação, a escola conta com a participação do professor e do estudante, em um processo unificado que implica intencionalidade, sistematização, sentido e significado para quem ensina e para quem se propõe a aprender, embora esses atores tenham diferentes objetivos.

Para o processo de coleta de dados, como parte deste estudo, o universo da pesquisa se constitui de 16 escolas da rede pública, visitadas no período de junho e julho de 2017. Dessas escolas, 07 eram do âmbito estadual e 09 da esfera municipal. Nessas escolas com um quantitativo de professores de Língua Inglesa diferenciado, foram entrevistados 10 professores de Língua Inglesa do âmbito municipal e 10 professores da esfera estadual (tabela nº01). Nas escolas estaduais, Agenor Ferreira Lima e Paulo Freire foram entrevistados 02 professores em cada escola. Nas demais, entrevistamos 01 professor em cada escola. Nas escolas municipais, dos 10 professores entrevistados, 02 atuam na escola Jorge Rezende Sobrinho. Nas outras escolas visitadas, entrevistamos 01 professor em cada uma delas. (Tabela nº 02)



TABELAnº 01 – AMOSTRA DA PESQUISA - ESCOLAS DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO – SEDUC

| Nº | Escola Estadual                      | Profs. de Língua Inglesa | Profs. de Língua Inglesa Entrevistado |
|----|--------------------------------------|--------------------------|---------------------------------------|
| 1  | Prof. Agenor Ferreira Lima           | 4                        | 2                                     |
| 2  | Paulo Freire                         | 2                        | 2                                     |
| 3  | Tiradentes                           | 8                        | 1                                     |
| 4  | Áurea Pinheiro Braga - CMPM IV       | 6                        | 1                                     |
| 5  | Cid Cabral da Silva                  | 5                        | 1                                     |
| 6  | Ruth Prestes- Aldeia do Conhecimento | 8                        | 2                                     |
| 7  | Francelina de Assis Dantas           | 4                        | 1                                     |
|    | <b>TOTAL</b>                         | <b>37</b>                | <b>10</b>                             |

FONTE: Gerência de Lotação DPG/SEDUC (2017)

TABELAnº02 – AMOSTRA DA PESQUISA - ESCOLAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED

| Nº | Escola Municipal                 | Profs. de Língua Inglesa | Profs. de Língua Inglesa Entrevistado |
|----|----------------------------------|--------------------------|---------------------------------------|
| 1  | Jorge de Rezende Sobrinho        | 4                        | 2                                     |
| 2  | Dom Jacson Damasceno Rodrigues   | 2                        | 1                                     |
| 3  | Agenor Ferreira Lima             | 2                        | 1                                     |
| 4  | Prof.ª Raimunda Eneida Cerquinho | 4                        | 1                                     |
| 5  | Raul de Queiroz Menezes Veiga    | 1                        | 1                                     |
| 6  | Antonina Borges de Sá            | 4                        | 1                                     |
| 7  | Francisco Guedes de Queiroz      | 4                        | 1                                     |
| 8  | Joaquim da Silva Pinto           | 1                        | 1                                     |
| 9  | Abílio Alencar                   | 3                        | 1                                     |
|    | <b>TOTAL</b>                     | <b>25</b>                | <b>10</b>                             |

FONTE: SEMED (2017)

O quantitativo de alunos e de professores das escolas estaduais é maior que o quantitativo das escolas municipais. Esta diferença incide no fato de que as escolas estaduais têm abrangência no ensino fundamental e médio, ou um grande número de alunos só no ensino fundamental ou só no Ensino Médio, como é o caso das escolas estaduais Ruth Prestes, que funciona nos três turnos só com o Ensino Médio e Francelina de Assis Dantas, com o ensino fundamental pela manhã e à tarde.

O total aproximado de matrículas no ano de 2017 nas escolas estaduais visitadas varia de 1.200 a 2.800 alunos. Nas escolas municipais visitadas, este quantitativo tem variação aproximada de 800 a 1.200 alunos matriculados.

O número de professores é proporcional na maioria das escolas com o número de alunos. Nas escolas estaduais atuam aproximadamente um quantitativo de 27 a 73 professores e nas escolas municipais esta realidade vai de 21 a 48. Atinente ao número de professores de Inglês ativos nas escolas estaduais visitadas, o quantitativo varia de dois a oito professores por escola. Os docentes, de um modo geral, trabalham em regime de 40 horas, o que corresponde

a dois turnos para dar conta de oito turmas em cada turno, com duas horas-aula por semana (no caso da disciplina Língua Inglesa), o que perfaz um total de 16 horas-aula acrescidas de mais quatro de planejamento escolar, preparação, correção, atendimento na escola, o que é denominado Hora de Trabalho Pedagógico (HTP). Ao professor que exerce seu trabalho docente em duas cadeiras, são-lhe atribuídas 40 h/a semanais divididas em dois turnos de 20 h.

No cruzamento de dados acerca do número de funcionários da SEDUC e da SEMED nas escolas visitadas, verificou-se que existe discrepância, se compararmos o número de alunos ao número de funcionários. Há mais servidores nas escolas do município, que abrigam um número menor de alunos, que nas escolas do estado, que têm maior abrangência quantitativa, ensino fundamental e médio. Os dados fornecidos pela SEDUC e SEMED (2017) revelam o mínimo de 16 e o máximo de 31 funcionários para as escolas estaduais e para o município esse quantitativo mínimo é de 28 e o máximo de 81 servidores.

TABELAnº 03 – UNIVERSO DA PESQUISA - DADOS QUANTITATIVOS DA COMUNIDADE ESCOLAR - ESCOLAS DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO – SEDUC

| Item | Escola Estadual                     | Nº de alunos  | Nº de Profs. | Nº de profs. de Líng. Inglesa | Nº de Func. |
|------|-------------------------------------|---------------|--------------|-------------------------------|-------------|
| 1    | Prof. Agenor Ferreira Lima          | 2.774         | 73           | 04                            | 17          |
| 2    | Paulo Freire                        | 1.430         | 27           | 02                            | 16          |
| 3    | Tiradentes                          | 1.938         | 62           | 08                            | 27          |
| 4    | Áurea Pinheiro Braga CPM IV         | 1.957         | 37           | 06                            | 18          |
| 5    | Cid Cabral da Silva                 | 1.288         | 46           | 05                            | 30          |
| 6    | Ruth Prestes Aldeia do Conhecimento | 2.299         | 66           | 08                            | 31          |
| 7    | Francelina de Assis Dantas          | 1.217         | 39           | 04                            | 19          |
|      | <b>TOTAL</b>                        | <b>12.903</b> | <b>350</b>   | <b>37</b>                     | <b>131</b>  |

FONTE: Gerência de Lotação DPG/SEDUC (2017)

TABELAnº 04 – UNIVERSO DA PESQUISA - DADOS QUANTITATIVOS DA COMUNIDADE ESCOLAR - ESCOLAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED

| Item | Escola Municipal                             | Nº de alunos | Nº de Profs. | Nº de profs. de Líng. Inglesa | Nº de Func. |
|------|--|--------------|--------------|-------------------------------|-------------|
| 1    | Jorge de Rezende Sobrinho                    | 809          | 48           | 4                             | 58          |
| 2    | Dom Jacson Damasceno Rodrigues               | 842          | 34           | 2                             | 51          |
| 3    | Agenor Ferreira Lima                         | 1.209        | 42           | 2                             | 56          |
| 4    | Prof. <sup>a</sup> Raimunda Eneida Cerquinho | 584          | 28           | 4                             | 37          |
| 5    | Raul de Queiroz Menezes Veiga                | 686          | 21           | 1                             | 28          |
| 6    | Antonina Borges de Sá                        | 1.455        | 65           | 4                             | 81          |
| 7    | Francisco Guedes de Queiroz                  | 844          | 37           | 4                             | 54          |
| 8    | Joaquim da Silva Pinto                       | 811          | 34           | 1                             | 55          |
| 9    | Abílio Alencar                               | 634          | 33           | 3                             | 47          |
|      | <b>TOTAL</b>                                 | <b>7.874</b> | <b>342</b>   | <b>25</b>                     | <b>467</b>  |

FONTE: SEMED (2017)

As escolas estaduais estão localizadas no Centro da cidade e nos bairros Aleixo, Alvorada, Cidade Nova e São José (Cidade Leste) e Petrópolis. As municipais estão situadas nos bairros Cidade de Deus, Crespo, Novo Israel, Jorge Teixeira, São José, Tancredo Neves, Zumbi, além de uma escola situada na Rodovia Torquato Tapajós, Zona Rural. Percorreram-se 14 localidades (bairros) nas Zonas Norte, Sul, Leste, Centro Oeste, Centro Sul e Zona Rural de Manaus (quadros nº01 e 02).

| QUADRO nº 01 – UNIVERSO DA PESQUISA - LOCALIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS ESTADUAIS - SEDUC |                                     |            |              |       |                    |
|---|-------------------------------------|------------|--------------|-------|--------------------|
| Item  | Escola Estadual                     | Bairro     | Zona         | Turno | Nível              |
| 1   | Prof. Agenor Ferreira Lima          | Aleixo     | Centro Sul   | M/V/N | Ens. Fund. e Médio |
| 2   | Paulo Freire                        | Centro     | Sul          | M/V/N | Ens. Fund. e Médio |
| 3   | Tiradentes                          | Petrópolis | Sul          | M/V/N | Ens. Fund. e Médio |
| 4   | Áurea Pinheiro Braga (CMPM IV)      | São José   | Leste        | M/V/N | Ens. Fund. e Médio |
| 5   | Cid Cabral da Silva                 | Canaranas  | Norte        | M/V   | Ens. Fund. e Médio |
| 6   | Aldeia do Conhecimento Ruth Prestes | Cid. Nova  | Norte        | M/V/N | Ens. Médio         |
| 7   | Francelina de Assis Dantas          | Alvorada   | Centro Oeste | M/V   | Ens. Fund.         |

FONTE: A autora (2017)  
LEGENDA: (M) matutino; (V) vespertino; (N) noturno

| QUADRO nº 02 – UNIVERSO DA PESQUISA - LOCALIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS – SEMED |  |                    |       |       |            |
|--|--|--------------------|-------|-------|------------|
| Item   | Escola Municipal                             | Bairro             | Zona  | Turno | Nível      |
| 1  | Jorge de Rezende Sobrinho                    | Tancredo Neves     | Leste | M/V/N | Ens. Fund. |
| 2  | Dom Jacson DamascenoRodrigues                | Jorge Teixeira     | Leste | M/V/N | Ens. Fund. |
| 3  | Agenor Ferreira Lima                         | Zumbi dos Palmares | Leste | M/V/N | Ens. Fund. |
| 4  | Prof. <sup>a</sup> Raimunda Eneida Cerquinho | Novo Israel        | Norte | M/V   | Ens. Fund. |
| 5  | Raul de Queiroz Menezes Veiga                | Cidade de Deus     | Leste | M/V   | Ens. Fund. |
| 6  | Antonina Borges de Sá                        | São José II        | Leste | M/V/N | Ens. Fund. |
| 7  | Francisco Guedes de Queiroz                  | Tancredo Neves     | Leste | M/V/N | Ens. Fund. |
| 8  | Joaquim da Silva Pinto                       | Crespo             | Sul   | M/V/N | Ens. Fund. |
| 9  | Abílio Alencar                               | Zona Rural         | Rural | M/V/N | Ens. Fund. |

FONTE: A autora (2017)  
LEGENDA: (M) matutino; (V) vespertino; (N) noturno

A estrutura física de cada escola não segue um padrão, mas apresenta características funcionais, no sentido de que o espaço pedagógico, salas de aula; o espaço esportivo e administrativo são delimitados na maioria das escolas. Embora as dependências físicas sejam variadas, a falta de infraestrutura na essência da construção, algumas escolas, tanto estaduais quanto municipais, possuem ampla área de estacionamento, de lazer para atividades esportivas, outras não dispõem de espaço desejável para atender, satisfatoriamente, às necessidades do público-alvo.

O quadro nº01 alusivo à Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC mostra a escola Prof. Agenor Ferreira Lima que funciona em dependências de prédio comercial ladeado por instituições bancárias, na Av. André Araújo, com estacionamento

interno exclusivo, seu público-alvo é constituído por jovens e adultos advindos de diversas áreas da cidade. Pessoas que já possuem fonte de renda, autônomos, comerciários, auxiliares de serviços, donas de casa que não tiveram oportunidade de frequentar a escola em tempo e horário compatíveis com a idade e tentam concluir a Educação Básica mediante o cumprimento de matérias e disciplinas de forma modular, com a mesma carga horária das escolas que funcionam no modelo tradicional. A Escola Estadual Paulo Freire, situada na Av. Airão, Centro da capital, apresenta condições semelhantes às da Escola Agenor Ferreira Lima. O alunado tem perfil semelhante ao da escola do Centro da cidade. A maioria dos alunos da escola Paulo Freire é advinda da Zona Norte, sendo a minoria constituída por moradores do entorno. A escola não tem área de estacionamento exclusivo. Algumas vagas são disponibilizadas na frente da escola para professores, o que não é suficiente para beneficiar todo o corpo docente. Além das salas de aula e do espaço administrativo-pedagógico, a escola possui sala disponível que funciona como biblioteca.

A Escola Estadual Tiradentes, um colégio tradicional na cidade de Manaus, situado na Rua Codajás, no bairro de Petrópolis, abriga alunos do entorno, de bairros adjacentes, como Cachoeirinha, São Francisco, Japiim, São Sebastião, Aleixo e atende ao público do ensino fundamental no turno matutino, e nos turnos vespertino e noturno oferece o Ensino Médio. A escola possui ampla área de convivência interna e estacionamento para professores e visitantes. Apresenta condições de funcionamento básico para atendimento à comunidade, como laboratório de ciências, de informática, sala que funciona como biblioteca.

A Escola Áurea Pinheiro Braga situada na Avenida Perimetral, Cidade do Leste, gerida pela Polícia Militar, é uma escola diferenciada em relação às demais uma vez que atrai alunos do entorno da Zona Leste como um todo, da Zona Norte, além do diferencial que oferece à comunidade: concentra alunos de áreas centrais como Cachoeirinha, Praça 14 e Centro da cidade. Dispõe de biblioteca, laboratórios, refeitório, sala ampla de professores.

As Escolas Cid Cabral da Silva e Ruth Prestes – Aldeia do Conhecimento, situadas na “Cidade Nova” que abrange os bairros: Cidade Nova, Nova Cidade, Mutirão, Armando Mendes, Novo Israel e demais áreas localizadas na Zona Norte. Ambas funcionam nos turnos matutino, vespertino e noturno, possuem laboratórios de ciência e informática, salas de estudo que funcionam como bibliotecas, cozinhas, quadra de esportes.

A Escola Estadual Franceline de Assis Dantas está situada em plena área comercial do bairro da Alvorada, Zona Centro-Oeste. Oferece o ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino. A estrutura funcional da escola atende às necessidades do público-alvo, mas não está entre as melhores dentre as escolas da esfera estadual. A maioria dos alunos advém do

entorno, mas há alunos de áreas adjacentes e até mesmo áreas centrais da cidade, como Chapada, Parque 10 de Novembro.

As limitações na estrutura física e/ou funcional de várias escolas não devem ser consideradas total empecilho para o sucesso das atividades-fim. Fica claro que o ambiente aprazível se torna mais atrativo para a comunidade que dele se utiliza. Esse diferencial contribui para que os recursos humanos produzam bons resultados. Na Escola Pública, não poderia ser diferente. A escola nessa realidade revelada é condicionada a aspectos existenciais, materiais e simbólicos. Na concepção de Bourdieu (2014, p.39), “[...] as transformações das relações de autoridade são correlativas de uma transformação das relações de força capaz de levar consigo uma elevação do limiar de tolerância relativo à manifestação explícita e brutal do arbitrário.” Isso mostra que a relação de interdependência das escolas, enquanto universos sociais, constitui sistematicamente a imposição da violência simbólica, um diferencial que estabelece cisão naquilo que foi previsto para se sustentar pela similaridade e equidade. O fato de ser a escola um ambiente de formação de cidadãos, já pressupõe abertura para a manutenção do órgão pelas condições díspares que possam favorecer o beneficiário da ação pedagógica. A forma de beneficiar a atividade fim em uma escola pode não ser a mesma a surtir efeito positivo em outro estabelecimento escolar.

Embora as normas emanadas dos órgãos estadual e municipal de Educação revelem discursos semelhantes nas respectivas escolas, é possível verificar que não há linearidade e equidade no funcionamento dessas escolas. As características de cada estabelecimento escolar são marcadas pela localização, pela comunidade do entorno, pelas influências externas e pelas características individuais e coletivas que constituem desigualdades nelas vivenciadas e que também exercem influência sobre o perfil dos alunos, propósito maior da escola.

O acesso aos professores, sujeitos da pesquisa, deu-se mediante anuência da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino - SEDUC e da Secretaria Municipal de Educação - SEMED. O termo de anuência das esferas estadual e municipal foi solicitado por meio de correspondência endereçada às instituições SEDUC e SEMED as quais expediram o documento de autorização da pesquisa 30 dias após a solicitação. A partir de então, encaminhamos o projeto de Tese; o termo de consentimento livre esclarecido; o currículo Lattes e os termos de anuência para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que aprovou o projeto de Tese mediante Parecer nº 2.089.903, em 30 de maio de 2017 (p.178).

Com a relação nominal de egressos do Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa, do período de 2004 a 2010, fornecida pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG/UFAM); com a lista nominal de professores emitida pela SEDUC e SEMED

para identificar quais daqueles egressos elencados pela PROEG/UFAM trabalham na Rede Pública local e como acesso ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras fornecido pela Faculdade de Letras (FLET), tornou-se possível o início dos contatos com os professores.

Por telefone ou por e-mail, agendou-se uma reunião com o grupo, fez-se uma breve explanação sobre a pesquisa e, na sequência, agendaram-se as entrevistas, nas respectivas escolas, de acordo com a disponibilidade dos professores, que sugeriram conversar conosco no dia em que exercem atividade nas escolas fora da sala de aula, o dia do Horário de Trabalho Pedagógico - HTP.

Dos professores contatados, apenas um não atendeu ao convite para a entrevista, justificou que estava licenciado e informou que, quando retornasse da licença, faria contato, o que não ocorreu, então, ele foi substituído. Os demais professores convidados a participar da pesquisa se posicionaram a favor da iniciativa. Agendou-se a segunda reunião com o grupo, quando se estabeleceu um calendário de visita às escolas.

Os critérios de inclusão dos sujeitos desta pesquisa (professores de Língua Inglesa da Educação Básica da Rede Pública local, ensino fundamental e médio) foram estabelecidos desta forma: ser graduado(a) em Letras - Língua e Literatura Inglesa na Universidade Federal do Amazonas no período de 2004 a 2010; ser professor(a) de Língua Inglesa da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino/SEDUCe/ou da Secretaria Municipal de Educação/SEMED; ter sido aprovado(a) em concurso público para a docência de Língua Inglesa na Educação Básica da Escola Pública; estar no exercício da função de professor de Língua Inglesa há pelo menos três anos; ter experiência com o ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio em mais de uma escola da rede pública.

Os critérios de exclusão dos sujeitos da pesquisa têm a seguinte especificação, a saber: ser professor(a) de Língua Inglesa da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino/SEDUC e/ou da Secretaria Municipal de Educação/SEMED e ter concluído o Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa na Universidade Federal do Amazonas antes ou depois do período de 2004 a 2010; ser professor(a) de Língua Inglesa da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino/SEDUCe/ou da Secretaria Municipal de Educação/SEMED, com acesso à docência, via processo seletivo simplificado; ser professor(a) de Língua Inglesa e de outras disciplinas alheias ao ensino e aprendizagem de línguas, da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino/SEDUC e/ou da Secretaria Municipal de Educação/SEMED; ser professor de outra disciplina e estar temporariamente acumulando funções, com a de professor de Língua Inglesa, por motivos de impedimento do titular.

O *locus* da pesquisa se deu nas escolas da Rede Pública localizadas em 14 bairros da cidade de Manaus com abrangência às áreas urbana e rural. As visitas realizadas às 16 escolas da Rede Pública nos mostraram a realidade da Escola Pública, as desigualdades que subjazem da distribuição geográfica das escolas, as turmas numerosas e as questões socioeconômica e cultural, dentre outros fatores de cunho individual, aspectos que implicam um olhar diferenciado não só da gestão, mas também da operacionalização escolar que lida com todas essas questões analítica e holisticamente. Embora o professor não perceba claramente o diferencial que exerce ao lidar diretamente com os anseios e objetivos dos estudantes, ele exerce soberania no que se refere à percepção da necessidade intrínseca de cada aluno e do todo em sala de aula. É o que justifica a atuação do professor, aquele que é capaz de fazer um diagnóstico da sua própria ação.

A coleta dos dados foi realizada com 20 professores de Língua Inglesa da Educação Básica da Rede Pública, sendo 10 da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC) e 10 da Secretaria Municipal de Educação, graduados em Letras - Língua e Literatura Inglesa, na Universidade Federal do Amazonas, no período de 2004 a 2010.

A Escola Pública criada, organizada e mantida pelo estado ou pelo município é órgão que provê a educação ao alcance da sociedade, indistintamente, como um direito ao exercício da cidadania. “No grande drama da Revolução Francesa a educação pública representa papel dos mais importantes”. (LUZARIAGA, 1959, p. 41). Nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, eixos dessa batalha, a escola aparece como o equilíbrio para a compreensão da sociedade de modo complexo. Além de tentar a uniformização entre as classes, a Escola Pública propicia interação de práticas sociais, a inclusão, a transformação individual para o coletivo, pela oportunidade de popularizar o conhecimento intelectual para todas as classes.

A Escola Pública, da interação de classes, desvios e malefícios das políticas descontínuas, na tentativa de encontrar a solução para a equidade na educação, é uma esfera de socialização, um difusor de conteúdos e habilidades, que se destaca sistematicamente na formação de cidadãos. “O primeiro a chamar a atenção, de modo insistente, para a necessidade de criar escolas foi Lutero (1483 - 1546), que em 1524 escreve uma “Carta aos regedores de todas as cidades da nação alemã para que se estabeleçam e mantenham as escolas cristãs” (LUZARIAGA, 1959, p.6). São índices de desenvolvimento da Escola Pública as constantes mudanças e os benefícios que emergem da ideologia a que a todos pertencem. A partir da concepção de que “a construção do conhecimento é mapeada pela capacidade individual de aprender a pensar, a liberdade é racional, o processo de disciplina é modelador” (Kant 1724 -1804), está aberto o espaço para o construtivismo na tentativa de

alcance da compreensão da Escola Pública enquanto esfera social. A Revolução Francesa, (1789-1799), impacta profundamente o modelo educacional vigente na Europa ao criar espaços e propiciar percepções mais coletivas para a educação.

[...] com a Revolução Francesa, o desenvolvimento da educação pública sofre mudança radical. À educação do súdito para o Estado, a uma educação heterônima imposta pelos príncipes e dirigida essencialmente para uma classe social, a burguesia, segue-se a educação nacional, a educação do cidadão para si mesmo e para a nação, uma educação ditada para os representantes do povo, autônoma, portanto e dirigida a todas as classes sociais, especialmente à popular. (LUZARIAGA, 1959, p. 40).

Sem dúvida as conquistas europeias no período colonial (XVI ao século XVII) marcaram o início da civilização em terras brasileiras, e o alicerce da educação também ganha espaço sob o domínio português. A popularização do acesso ao conhecimento era silenciada. O ensino jesuítico enaltece a escola conservadora, avessa à revolução intelectual, centrada na formação humanística, privilegia o estudo do Latim. A educação era reservada a poucos, apenas aos dirigentes de classes. A educação de caráter elitista é uma marca que durante muito tempo Brasil vivenciou. Apesar da popularidade da Escola Pública onde a noção da escola ao alcance de todos foi amplamente difundida como discurso governamental, emergem questionamentos sobre as políticas educacionais e a qualidade da inserção curricular vigente obrigatória em relação à realidade do ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras das Escolas Públicas de Manaus.

Na fase das reuniões, com apenas 15 professores presentes, fez-se uma breve exposição sobre os objetivos do projeto e de alguns procedimentos seguidos durante a pesquisa envolvendo as informações dos que estivessem interessados em participar das entrevistas, o que aconteceu na primeira semana de janeiro de 2016. Discutiu-se assuntos relacionados à prática pedagógica do ensino e aprendizagem do Inglês na Escola Pública e ouviu-se opiniões divergentes sobre essa prática. Uns falavam de forma otimista, outros diziam cumprir com as suas obrigações de professores de Inglês e outros expressavam opiniões pessimistas em relação ao seu trabalho no ensino público. Ao final da reunião, convidaram-se os professores a participarem do projeto e propôs-se outra reunião, que seria agendada por e-mail, no início do semestre seguinte. Todos se posicionaram favoráveis à participação.

De posse do roteiro das entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas e fechadas, novamente, estabeleceu-se comunicação com cada professor, agendou-se as entrevistas, preparou-se o material de áudio e o material fotográfico e iniciaram-se as visitas às



16 escolas para a realização das entrevistas, que aconteceram durante seis semanas nos meses de junho e julho, de 2017, com duração entre 40 a 50 minutos cada uma.

O quadro nº03 nomina e identifica a conclusão da Licenciatura em Letras- Língua e Literatura Inglesa na UFAM e o tempo de atuação na Escola Pública dos vinte professores, sujeitos da pesquisa.

| QUADRO nº03 – RELAÇÃO NOMINAL DE PARTICIPANTES DA PESQUISA - ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS - SEMED/SEDUC |                                    |                                     |                                    |
|---|------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Ord.  | Professor Participante da Pesquisa | Ano de Conclusão do Curso de Letras | Tempo de Atuação na Escola Pública |
| 1   | Anne                               | 2004                                | Mais 8 anos                        |
| 2   | Aciole                             | 2008                                | 8 anos                             |
| 3   | Berenice                           | 2004                                | Mais de 8 anos                     |
| 4   | Betina                             | 2004                                | Mais de 8 anos                     |
| 5   | Cassiano                           | 2004                                | Mais de 8 anos                     |
| 6   | Danilo                             | 2005                                | Mais de 8 anos                     |
| 7   | Eva                                | 2010                                | 5 anos                             |
| 8   | Fábio                              | 2007                                | Mais de 8 anos                     |
| 9   | Felipe                             | 2009                                | Mais de 8 anos                     |
| 10  | Fernanda                           | 2008                                | 5 anos                             |
| 11  | Inara                              | 2008                                | 5 anos                             |
| 12  | Janete                             | 2008                                | Mais de 8 anos                     |
| 13  | Joana                              | 2004                                | Mais de 8 anos                     |
| 14  | Lázaro                             | 2007                                | 5 anos                             |
| 15  | Maria                              | 2008                                | Mais de 8 anos                     |
| 16  | Nabuco                             | 2008                                | Mais de 8 anos                     |
| 17  | Otília                             | 2009                                | 5 anos                             |
| 18  | Israel                             | 2007                                | Mais de 8 anos                     |
| 19  | Paulo                              | 2008                                | Mais de 8 anos                     |
| 20  | Rosa                               | 2008                                | 5 anos                             |

FONTE: PROEG/UFAM (2017)  
 NOTA: Os nomes dos professores participantes da pesquisa são fictícios.

A interlocução da pesquisadora com os professores participantes foi gravada e registrada com fotos para o *corpus* dessa pesquisa. Ao término das entrevistas, as falas foram transcritas e constituem a base empírica de sustentação da Tese. O estudo trata da problematização do trabalho, aqui identificado como o professor de Língua Inglesa, graduado na Universidade Federal do Amazonas, no período de 2004 a 2010, sua formação e sua atuação na Educação Básica, da rede pública.

O tema e o conteúdo desta pesquisa emergem como interesse na minha formação docente em Letras, com habilitação em Língua Inglesa, no exercício do cargo de Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Amazonas, no desempenho de atividades administrativas e didático-pedagógicas atreladas ao Departamento de Línguas e Literaturas

Estrangeiras (DLLE) do antigo Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), atual Faculdade de Letras (FLet) da Universidade Federal do Amazonas.

A Tese está dividida em 03 capítulos, conforme síntese de cada um deles, a saber:

O primeiro capítulo aborda a política educacional brasileira para o ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras, em um arcabouço histórico, que situa a legislação, o currículo escolar, o lugar da Língua Estrangeira no Brasil, na Amazônia e mais precisamente dados da trajetória do ensino e aprendizagem do Inglês em Manaus.

O segundo capítulo enfoca o processo de formação de professores de Línguas Estrangeiras- pressupostos teórico-práticos; saberes, competências e habilidades em construção; a formação docente no curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Inglesa da Universidade federal do Amazonas e aspectos que envolvem o modelo reflexivo na ação de ensinar Línguas Estrangeiras.

O terceiro capítulo enfatiza a voz docente, o retrato falado sobre a prática de sala de aula; o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na Escola Pública em Manaus, na atualidade; a importância do estágio para os desafios de sala de aula, a sequência da proposta institucional como materialidade ou uma contraposta individualizada na visão docente isoladamente. Os relatos de professores da Escola Pública local darão voz e sustentação para proposições que poderão proporcionar melhores alternativas para a prática de ensino de Línguas Estrangeiras na Escola Pública.

## **CAPÍTULO 1 - A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

### **1.1 Histórico do ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil**

No período colonial o ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas (LEMs)<sup>1</sup> não tem destaque no Brasil e é marcado por escassa materialidade de uma política educacional. As matérias ou disciplinas dominantes eram o Grego e o Latim. Desde o início da colonização, o Estado português preocupava-se com a promoção da educação para facilitar o processo de dominação. Os portugueses mantinham politicamente o domínio sobre aspectos que viessem alavancar e dar outra dimensão ao desenvolvimento local, como a escola para os habitantes tradicionais. A política de colonização desfavoreceu a escola da Colônia, no sentido de que a falta de esclarecimento dos nativos era um traço desejável para os colonizadores e o poder de pertencimento ao lugar, à cultura e à educação não prevalecia de acordo com a vontade dos donos da terra.

Os jesuítas foram os responsáveis pelo ensino do Latim como exemplo de língua culta aos povos que habitavam o território brasileiro. Sob o véu da preocupação em educar, abrigava-se a proposta de catequizar os nativos para seguirem os princípios estabelecidos pela coroa. A educação do Brasil-Colônia apagou o ensino e aprendizagem de línguas pela falta de sistematicidade e de comprometimento com a educação voltada para a formação de indivíduos. Educar era sinônimo de atender aos interesses da Coroa.

A partir do Império, a educação no Brasil tem sido formulada para o alcance de condições desejáveis com o propósito de atingir as necessidades que a situação exige, e priorizar o indivíduo a ser reconhecido enquanto cidadão. A ideologia dominante e a descontinuidade das proposições implementadas, no que concerne à importância das LEMs em relação às línguas clássicas e à formação de professores são obstáculos que fazem com que

---

<sup>1</sup> Quando a língua não tem padrão linguístico local e nem *status* oficial institucionalizado é tratada como língua estrangeira. No caso da Língua Inglesa, o Diagrama de Kachru explicita (1989 apud McKay, 2002: 6-10; Donnini 9-10, 2010) os vários papéis que a língua possui em diferentes países, a considerar três instâncias: 1) a primeira língua, considerada a esfera central, com países como Estados Unidos, Austrália, Canadá e Reino Unido; 2) a segunda língua, considerada a esfera periférica, com países como Cingapura, Índia e Jamaica; 3) a língua estrangeira, considerada a esfera de expansão, com países como Noruega, Dinamarca, China, Coreia e, atualmente o Brasil, onde o Inglês é estudado como língua estrangeira por meio de um número cada vez maior de habitantes. Isto implica dizer que o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no Brasil é tido como o ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira Moderna. As línguas se classificam em línguas clássicas, Grego e Latim, e línguas modernas. As línguas modernas são línguas vivas. Para Leffa (1999, p.13), foi com a chegada da Família Real, em 1808, posteriormente com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma do ensino de 1855, que o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um *status* pelo menos semelhante ao das línguas clássicas.

a Educação Básica seja alvo de constantes discussões no âmbito escolar. A escolarização de um povo pode comprometer seu futuro se persistirem nela problemas relacionados ao desprestígio de classes no processo de heterogeneidade da escolarização do povo, no sentido de instituir multiplicadores para dar sequência à adequação do processo escolar para todas as classes, indistintamente.

Muitas são as mudanças estruturais e funcionais concernentes a projetos inacabados, sem a contemplação das atividades essenciais que deixaram de fazer parte de um planejamento elaborado anteriormente. Diretrizes constitucionais, substituição de leis que passam a vigorar em detrimento de outras medidas, são ações que remontam à descontinuidade na educação brasileira. Ao considerar o processo de desenvolvimento da educação brasileira no que se refere às questões de natureza pública e privada na Educação Básica, questiona-se o espaço sombrio ocupado pela Escola Pública neste contexto.

O Brasil Colônia envolve dois períodos distintos, o período jesuítico, que vai de 1500 a 1759, e o período pombalino, de 1759 a 1822. O primeiro marcado pela educação e doutrina dos povos tradicionais. O segundo, pela primeira Reforma Educacional Brasileira, a Reforma Pombalina. Embora a História tenha demarcado o colonialismo brasileiro em dois períodos, o jesuítico e o pombalino, no olhar de Aranha (2006, p.191), o contexto da educação colonial brasileira compreende o período da chegada dos jesuítas em 1549 até a Independência do Brasil em 1822. Esse período denominado de colonial, pela autora, perpassa o Império, de 1822 a 1889 e é também chamado de Neocolonialismo, representando a exploração do novo mundo, uma conquista para o continente europeu no ápice de sua hegemonia política, cultural e econômica.

O território brasileiro foi alvo de “descoberta” e domínio de um processo exploratório. A construção ideológica do território amazônico, a partir de relatos de cronistas viajantes, engendrou as formas de manejo de uma política ocupacional da região. Histórias sobre a exuberância e mistérios da floresta, clima tórrido, vilania dos nativos estigmatizaram e mitificaram a Região Amazônica, que chamou a atenção dos colonizadores pela sua complexidade que perpassa o tempo e o espaço sob a égide de diferentes olhares.

A este respeito, Gondim (2007) complementa que a visão distanciada do cronista em relação à Amazônia fez com que esses viajantes refletissem para sentir e escutar a natureza grandiosamente avassaladora e trilhassem o caminho das “viagens maravilhosas”. A conquista e a exploração dessa Amazônia de diferentes facetas confunde o real e o imaginário, o sagrado e o profano. Imagens particulares ou quase arquetípicas, extraídas da Idade de Ouro foram

registradas de forma excêntrica, de uma paragem ímpar e de características singulares, no Norte do espaço territorial, hoje, chamado de Amazônia.

[...] os séculos podem variar e os cronistas serem originários das mais diferentes nacionalidades, no entanto, diante do rio e da mata amazônicas, quase genericamente, nenhum se isentou de externalizar sentimentos que variavam do primitivismo pré-edênico ao infernismo primordial (GONDIM, 2007, p. 97).

O espaço explorado e conquistado por portugueses, franceses, ingleses e holandeses causou sério conflito com os nativos, então defendidos pelos missionários, que aqui vieram em missão político-educacional. A educação foi aparentemente o elo de cidadania entre colonizados e colonizadores que habitavam a região, mas, na prática, realizava o distanciamento e a desagregação dos povos amazônidas. Este cenário revela que a sociedade colonial na Amazônia viveu em constante conflito: os brancos lutavam entre si pela supremacia da nobreza; os índios, mestiços e brancos se digladiavam em virtude da escravidão a que os nativos foram submetidos pelos estrangeiros. Sem o direito de pertencimento ao seu território de origem, à educação com equidade, a sua existência é mantida pela vontade de outrem. O eu é produto do imaginário<sup>2</sup>.

Para Aranha (2006, p.138) a cronologia da educação no Brasil Colônia deu-se em quatro fases distintas, conforme apresenta o quadro nº 04:

| QUADRO nº 04 - A EDUCAÇÃO NO BRASIL DO SÉCULO XVI AO SÉCULO XIX  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| Fase Heroica – Catequese (1549 a 1570)   | Fase de Consolidação - Expansão do Ensino Secundário (1570 a 1759)  | Reformas Pombalinas - Instrução Pública (1749 a 1808)   | Período Joanino (1808 a 1822)  |
| Aprendizagem do tupi-guarani pelos religiosos e a elaboração de material didático para a catequese. Os missionários tentaram europeizar e cristianizar os nativos. | Segregação entre catequisados e instruídos. O lema era cristianizar e pacificar os indígenas, o que parece incidir em uma violência simbólica para torná-los aliados. | Criação da primeira forma de ensino público oficial no Brasil, com aulas régias para sanar a deficiência de estruturas e professores, atendendo ao ensino elementar de Letras e Humanidades, com aulas de Gramática Latina, Grego e Retórica. | Formação clássica para a elite, sem que houvesse uma política educacional planejada. Houve o incremento de atividades culturais em consonância com o movimento iluminista europeu. |
| FONTE: Aranha, 2006, p.138, 139 (adaptado).  |   |   |  |

<sup>2</sup> Entendemos por imaginário a criação que se sustenta no domínio da imaginação humana, ideologicamente. Característica do folclore, criação fictícia da realidade. No contexto desta pesquisa, o imaginário faz referência ao nativo brasileiro, como um indivíduo a quem “pertence o produto território”, uma construção imaginária que só existe como tal para ele. Os colonizadores desconheciam o direito de igualdade aos primeiros habitantes, o mesmo direito à educação dado aos portugueses que aqui se fixavam com o propósito de explorar as riquezas existentes na Quinta Colônia.

Do século XVI ao século XIX, como demonstra o quadro nº04, a educação no Brasil subordinava-se às políticas educacionais do continente europeu, que detinha o domínio político-econômico e cultural da Quinta Colônia; “enquanto a Europa renascentista se preparava para o livre pensar e consolidação do Iluminismo<sup>3</sup> no século XVIII, Portugal preservava a cultura clássico-medieval ancorada no Latim, na Filosofia e na Literatura.” (ARANHA, 2006).

No período de 1549 a 1759, os jesuítas promoveram a catequese dos índios, a educação dos filhos dos colonos e a formação da elite intelectual, além de terem controlado a fé e a moral como forma de vida dos habitantes da época. A pseudo-organização da educação brasileira, mais precisamente o ensino e aprendizagem de línguas, teve início em 1549, com a ação dos jesuítas que aqui se estabeleceram para “ensinar” e doutrinar os povos tradicionais. A valorização das raízes indígenas foi ameaçada pela inserção dos costumes europeus, uma iniciativa dos colonizadores, que detinham o poder e a força para a submissão e a destruição das culturas existentes no Brasil, sendo isso fruto da imposição política de Portugal.

O histórico das reformas da educação brasileira (quadro nº 05) com ênfase nas passagens das principais fontes de mudança e mais especificamente aquelas que inovaram a educação, segundo Chagas,

[...] no caso dos idiomas modernos, a lei Rivadávia prescrevia textualmente: “Ao estudo das línguas vivas será dada feição prática.” [...] No final do curso os alunos deverão estar habilitados a falar e escrever duas Línguas Estrangeiras e familiarizados com a evolução literária[...] com outras palavras diziam as instruções da reforma C. Maximiliano: “O estudo de línguas vivas estrangeiras será exclusivamente prático, de modo que o estudante se torne capaz de falar e ler” sem o auxílio frequente do uso do dicionário. (CHAGAS, 1957, p.86, 88)

| QUADRO nº05 - REFORMAS DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL |   |                           |            |
|---|---|---------------------------|------------|
|   |   |                           | (continua) |
| ANOS  | REFORMAS  | DECRETO/LEI               | DATA       |
| Até 1759  | Ensino predominante da Companhia de Jesus               |                           |            |
| 1759  | Reforma pombalina                                       |                           |            |
| 1834  | Ato Adicional (criação de Escolas Normais e dos Liceus) | Ato Adicional             | 06/08/1834 |
| 1837  | Fundação do Colégio Dom Pedro II                        |                           | 02/12/1837 |
| 1841  | Antonio Carlos  | Decreto 62                | 01/01/1841 |
| 1854  | Couto Ferraz  | Decreto 1331 <sup>a</sup> | 17/01/1854 |
| 1857  | Marques de Olinda                                       | Decreto 2005              | 24/10/1857 |
| 1862  | Souza Ramos   | Decreto 2882              | 01/02/1862 |
| 1870  | Paulino Sousa   | Decreto 4468              | 01/02/1870 |
| 1878  | Leôncio de Carvalho                                     | Decreto 6884              | 20/04/1878 |
|   |   | Decreto 7242              | 19/04/1879 |
| 1881  | Barão Homem de Melo                                     | Decreto 8051              | 24/03/1881 |

<sup>3</sup> O Iluminismo diz respeito à utilização da ciência e da razão para indagar os preceitos filosóficos - de maneira empírica e racional - recusando quaisquer dogmas, principalmente, os relacionados às doutrinas religiosas e/ou políticas.

| 1890  | Benjamin Constant  | Decreto 1075                   | 22/11/1890               |
|---|--|--------------------------------|--------------------------|
| 1892  | Fernando Lobo  | Decreto 1041                   | 11/09/1892               |
| 1898  | Amaro Cavalcanti   | Decreto 2857                   | 30/03/1898               |
| 1901  | Epitácio Pessoa  | Decreto 3890                   | 01/01/1901               |
| 1911  | Rivadavia Correa   | Decreto 8659<br>Decreto 8660   | 05/04/1911<br>05/04/1911 |
| 1915  | Carlos Maximiliano   | Decreto 11530                  | 18/03/1915               |
| 1925  | Rocha Vaz/ J. Luiz Alves   | Decreto 16782-A                | 13/01/1925               |
| 1929  | Alteração da Rocha Vaz   | Decreto 18564                  | 15/01/1929               |
| 1931  | Francisco Campos   | Decreto 19890<br>Decreto 20833 | 18/04/1931<br>21/12/1931 |
| QUADRO nº05 - REFORMA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL<br>(conclusão)                             |  |                                |                          |
| ANOS  | REFORMAS   | DECRETO/LEI                    | DATA                     |
| 1932  | Anísio Teixeira  | Decreto 3810                   | 19/03/1932               |
| 1939  | Pedagogia e Licenciaturas para as escolas secundárias  | Decreto-lei 1190               | 04/04/1939               |
| 1942  | Gustavo Capanema   | Decreto-lei 4244               | 09/04/1942               |
| 1946  | Lei Orgânica do Ensino Normal  | Decreto-lei 8530               | 02/01/1946               |
| 1961  | LDB  | Lei 4024                       | 20/12/1961               |
| 1971  | LDB  | Lei 5692                       | 11/08/1971               |
| 1982  | Alteração da LDB   | Lei 7044                       | 18/10/1982               |
| 1996  | LDB  | Lei 9394                       | 20/12/1996               |
| 1998  | Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental)   |                                |                          |
| 2000  | Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)   |                                |                          |
| 2000  | Carta de Pelotas: documento síntese do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras- II |                                | 4 a 6/09/2000            |
| 2006  | Orientações Curriculares Nacionais   |                                |                          |
| 2007  | Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs+)  |                                |                          |
| 2017  | Alteração da LDB   | Lei 13.415                     | 16/02/2017               |
| FONTE: Chagas (1957, p.87), Souza (2005, p. 23), Saviani (2009, p.144 – 147) e Site do Planalto |  |                                |                          |

O ensino de Línguas Estrangeiras, durante os séculos XVII, XVIII e XIX, esteve associado às línguas clássicas Latim e Grego, pela sua consolidada reputação em promover a intelectualidade dos aprendizes. Nos séculos subsequentes, dada à importância de que o aprendizado de idiomas assumiu com a internacionalização das relações sociais e econômicas, o estudo de Línguas Estrangeiras Modernas (LEMs) teria tomado força para impactar as práticas de ensino. O confronto com um elevado nível de exigência em termos de resultados de aprendizagem, criou pelo menos olhares longínquos antes de impactar a educação pública, que ainda não dispunha de professores qualificados para o exercício da função de professor nas escolas brasileiras.

A partir da expulsão dos jesuítas, o poder da Igreja Católica ficou enfraquecido, o que proporcionou maior participação dos nativos nas lutas em busca de cidadania, mas não foi o suficiente para fortalecer a qualificação dos “para profissionais<sup>4</sup>” no ensino de Línguas

<sup>4</sup>A expressão ‘para profissionais’ é um termo utilizado no Brasil-Colônia para denominar os professores leigos, que não tinham informações metodológicas para ensinar, mas exerciam a docência com orientação de religiosos.

Estrangeiras. O Grego e o Latim eram as línguas em evidência, com aulas de Gramática, como disciplinas dominantes na formação do educando. As LEMs, Francês, Inglês, Alemão e italiano só tiveram destaque no período da República.

Apesar desse contexto, o novo modelo não pedagógico representou um avanço na sistematicidade do ensino no Brasil. Mesmo exigindo novos métodos e novos livros, o Latim tinha a finalidade apenas de servir como instrumento de auxílio à língua portuguesa. O Grego era indispensável a teólogos, advogados, artistas e médicos. A arte de bem falar não deveria ser utilizada apenas em ambiente escolar. A língua deveria ser aprendida para comunicação em situações reais do contato cotidiano.

A expulsão dos jesuítas foi parte da reforma Pombalina, um projeto iluminista que, politicamente, talvez, tenha sido o ponto de partida reformista nas tentativas de instituir um sistema nacional de educação pública voltado aos interesses públicos, que efetivamente, até hoje, não se consolidou no Brasil. Segundo Aranha (2006, p.191), “a implantação do ensino público oficial no Brasil data de 1772”, quando o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. A uniformidade da ação pedagógica, a transição de um nível escolar para outro, a graduação foram substituídos pela diversificação das disciplinas isoladas e os leigos começaram a ser introduzidos no processo de ensino.

A era pombalina teve caráter racional e se destinava a atender a interesses políticos europeus, distanciando identidades e aproximando diferenças indesejáveis para o povo tradicional em detrimento da satisfação da burguesia. Essa postura política, em particular, causou reação na região Norte do Brasil.

Para Bittencourt (1981, p.14), na província do Amazonas, “o aluno com conhecimento do Latim estava dispensado de estudar o seu próprio idioma, mas com a obrigação de ter boa retórica.” A eloquência seria, então, aplicada em que língua? Para Silva,

[...] a rejeição do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa na Amazônia, cujos naturais se comunicavam através de inúmeros dialetos, constituiu para os governantes um sério e insolúvel problema no decorrer do período colonial. [...] o Pe. Antonio Vieira variedade linguística das tribos da Região foi comparada a uma verdadeira babel. Isto por que havia missões na Amazônia constituídas por muitas nações indígenas e cada uma delas com um falar diferente. [...] As ‘Províncias’, compostas por inúmeras nações possuíam uma língua comum que se chamava língua geral.<sup>5</sup> (SILVA, 1985, p. 94)

<sup>5</sup>Na concepção de Pe. João Daniel (1722-1776) (2004, p.333), o termo língua geral é o que identifica a diferença de forma de falas em todas as províncias, com diversas nações e idiomas, para a obtenção de uma língua comum, como na província do Peru, onde a língua geral era a Inca e nos estados portugueses do Brasil, e especificamente no Amazonas, a língua geral era a língua Tupinambá, usada em todas as missões. E na Amazônia, essa língua foi sistematizada, pelos missionários, mediante regras gramaticais, para facilitar o ensino e aprendizagem de índios e brancos nas missões[...].” Para Silva (1985, p. 94) os religiosos foram gravemente acusados de divulgarem a língua geral em detrimento da língua portuguesa.



O dualismo, matéria e forma, era a base da reforma pombalina no período colonial, e o ensino de Línguas Estrangeiras estabelecia fidelidade com o arcaísmo, pela falta de incentivos sociopolíticos. Primeiro, não havia professores habilitados para o ensino de LE, fato que continua ao longo da história da educação brasileira: “brasileiros do Brasil-Colônia precisavam encaminhar-se a Portugal e a França para a diplomação Universitária” (ARANHA, 2006, p. 306). Segundo, o caráter elitista pontuava a falta de comprometimento com os nativos.

A criação do Colégio Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro, uma referência curricular para as instituições escolares por quase um século, tornou-se um modelo inspirado na educação francesa, que representava o ideal de cultura da época. Assim, do Período Imperial ao republicano, em meio ao cosmopolitismo e aos interesses políticos que nortearam as diretrizes governamentais em prol da consolidação do ensino, o ensino e aprendizagem de línguas clássicas e modernas estiveram em foco, embora sem a sistematicidade desejável.

Chagas (1957, p.88) afirma que “a falta de sistematicidade didático-metodológica não era o mais grave empecilho da Escola Pública no início do período republicano”. Este fato apenas fez sucumbir a real função da escola, de ensinar, educar e formar cidadãos. A Escola Pública foi relegada a medidas degenerativas, sem a qualificação merecida, marcada pelo tecnicismo.

No programa curricular do nível secundário, constavam sete anos de Francês, cinco anos de Inglês e três anos de Alemão. Esse sistema foi mantido até 1929. Mais tarde, em 1931 o italiano passou a fazer parte do currículo. No Segundo Império, as Línguas Estrangeiras Modernas se equipararam pela primeira vez aos idiomas clássicos, sendo clara a preferência do Latim, enquanto idioma clássico e do Francês, como Língua Estrangeira Moderna, cuja proficiência era exigida em exames de ingresso ao ensino superior.

A categoria profissional do professor de Língua Estrangeira estabeleceu-se com características profissionais em diferentes partes do mundo, séculos passados, mas, durante a Segunda Guerra e no pós-guerra, o ensino de línguas no Brasil assumiu-se como uma atividade científica. As pesquisas em linguística geral foram se manifestando a partir da década de 1950, para então criar uma ramificação a ser denominada de linguística aplicada<sup>6</sup>, durante décadas sinônimo de ensino de línguas. Conforme Almeida Filho (2007, p.

---

<sup>6</sup> Linguística Aplicada: teoria de ensino de línguas que estabeleceu tradições importantes na investigação científica do processo de ensino e aprendizagem de línguas. De acordo com Almeida Filho (2007, p. 14) os primeiros estudos nessa área foram a análise contrastiva das partes equivalentes de duas línguas, a análise de erros do aprendiz como maneiras de conhecer os processos interiores de aprender línguas que antes apontou para uma evolução mediante o conceito de interlíngua e análise de desempenho comunicativo global.

53), foi “a partir dos anos 1970 que começaram a surgir no Brasil os primeiros cursos de mestrado em Linguística Aplicada, tendo como pioneira na área a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.”

Este fato marca um avanço do sistema educacional brasileiro de forma gradativa. A formação de professores com ênfase na importância das Línguas Estrangeiras Modernas suscita uma breve retrospectiva ao colonialismo, período em que a inexistência profissional ocasionava a submissão dos nativos aos anseios lusitanos em relação à Colônia. Os portugueses mantinham politicamente o domínio sobre aspectos alusivos ao desenvolvimento local, como a escola, para os habitantes tradicionais.

A capacitação do professor garante habilidade para aplicação do conhecimento, de acordo com os acontecimentos no decorrer da ação de ensinar. Essa ação não é genuinamente visível porque ela não começa especificamente na sala de aula, ela começa na escolha do material, passa pelo reconhecimento do público-alvo, pela escolha e pela sequência de conteúdo, preparação da aula, até o momento da ministração dessa ação chamada aula, que Ur (2007, p.213) chamou de evento social, que varia de acordo com o tema, a atmosfera, o tempo, o lugar.

Após a Primeira Grande Guerra Mundial, os Estados Unidos se tornaram o país mais potente política e economicamente. As indústrias se fortaleceram pelo alto índice de consumo, em relação ao resto do mundo. Essa hegemonia cai por terra com a crise do capitalismo. A quebra da bolsa de Nova York em 1929 desencadeou desemprego e falência no âmbito mundial, pois os Estados Unidos eram a alavanca do Velho e do Novo Mundo.

No Brasil, esta repercussão causou um grande impacto político, econômico e afetou o campo da educação. No aspecto político, a partir de 1930, a República passa a se chamar República Nova, o nacionalismo exacerbado ganha visibilidade, o cerceamento da liberdade de expressão, o fechamento do Congresso fortalecem o Estado com a implantação da Ditadura, a partir do Estado Novo (1937 - 1945). O voto popular perde a sua importância na Era Vargas e dá lugar a interventores no poder de cada estado brasileiro. No âmbito econômico a superprodução agrícola provoca a desvalorização da agricultura, principalmente a do café. No plano da educação e cultura, o ensino de Línguas Estrangeiras é proibido, o Departamento de Imprensa e Propaganda é criado, e a disciplina Educação Moral e Cívica é inserida no currículo escolar.

Mesmo com toda a instabilidade política, com a proibição do ensino de LE, o grande impulso do Inglês no Brasil deu-se na década de 1930, com as tensões políticas ocasionadas pelo prenúncio da Segunda Guerra Mundial. Nessa época, a língua inglesa era estratégica para

contrabalançar o prestígio internacional da Alemanha devido à imigração alemã ocorrida no século XIX. Assim, o declínio da Inglaterra contribuiu para a ampliação do capital e, conseqüentemente, do poderio econômico norte-americano que passou a influenciar o comércio exterior com os investimentos em atividades produtivas no Brasil.

A educação nessa época tomou novos rumos. Almeida Filho (2003, p.22,24) “considera a modernidade no ensino de línguas o período de 1930 a 1970, ocasião que marca o ingresso do Brasil no panorama dos países que se organizam para o ensino e aprendizagem de outros idiomas.” A capacidade do profissional em sala de aula é marcada pela circunstância apresentada, conforme o que foi planejado e o inesperado, que tende a ser inevitável.

### **1.1.1 O lugar da Língua Inglesa na Educação Brasileira: obrigatório ou facultativo**

A História registra que, desde o Brasil-Colônia, a Língua Inglesa já era ensinada neste país, mas Chagas (1957) esclarece que a obrigatoriedade desse idioma no currículo escolar acontece no Império, a partir da criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837, quando,

[...] as línguas modernas, ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se voltava ao Latim. Entre aquelas figuravam o Francês, o Inglês e o Alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o Latim e o Grego, ambos obrigatórios. (CHAGAS, 1957, p. 85)

A língua inglesa se tornou obrigatória em 1837, mas no período Republicano, a partir de 1915, houve a retirada do Grego e a inserção de Línguas Estrangeiras Modernas no currículo.

Após a Revolução de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, foram mantidos os idiomas Francês e Inglês no currículo escolar brasileiro. Nesse período, início da Segunda República, o estrangeiro influenciou o sistema político no Brasil, e a educação foi diretamente impactada. Segundo Souza,

[...] O estrangeiro exerce fascínio de várias formas. Podemos ver esse fascínio através da teoria deweyana apropriada pela Escola Nova, do Fascismo incorporado pelo Integralismo de Plínio Salgado, das ideias anarquistas e comunistas da esquerda sindicalista, do germanismo que encantava Getúlio Vargas e muitos de seus auxiliares. Esse nos parece ser um momento de grande influência da alteridade na constituição nacional. Se no fim do Império e na Primeira República se começou a visibilizar a presença da alteridade estrangeira, com a respectiva reação nacionalista,

na Segunda República há uma distensão profunda na presença dessa alteridade na vida nacional no início dos anos 30, época de grande efervescência política nos debates nacionais. Do mesmo modo que a abertura à alteridade trouxe uma reação nacionalista, a distensão dessa alteridade no início dos anos 30 trouxe a ampliação e o recrudescimento do nacionalismo durante o Estado Novo, que começaria com o golpe de 1937. (SOUZA, 2005, p. 200)

Essa instabilidade, que se constitui pelas relações de contrastes de Norte a Sul, evidenciam grande impulso do Inglês no Brasil com as tensões políticas ocasionadas pelo prenúncia da Segunda Guerra Mundial. Nessa época, a língua inglesa era estratégica para contrabalançar o prestígio internacional. O Brasil invadido por laços de cooperação americana, com um caráter velado de dominar as decisões políticas de uma nação em conflitos internamente. O poderio econômico americano passou a influenciar o comércio exterior e os investimentos em atividades produtivas no Brasil, mediante uma política de infusão norte-americana, das indústrias de guerra e cultural, e a educação tomou novos rumos.

O Ministério da Educação e Saúde, criado em 1930, instituiu a Reforma Francisco Campos, em 1931, quando o ensino e aprendizagem de idiomas no ensino secundário se tornou oficial. E, para suprir as deficiências do método tradicional, “foi introduzido no Brasil, pelo professor Carneiro Leão – O Ensino de Línguas Vivas - o Método Direto” (CHAGAS, 1957, p.91), com o objetivo de ensinar a LE na própria língua-alvo e transmitir ao aluno a sua posse real e efetiva, aprender a pensar na Língua Estrangeira.

O Método Direto<sup>7</sup>, instituído como método oficial de ensino das línguas vivas estrangeiras pelo Decreto nº. 20.833, de 21 de dezembro de 1931, que extingue cargos de professores no Colégio Pedro II e dispõe sobre o ensino de línguas vivas estrangeiras no mesmo Colégio, conforme expressa o

[...]Art.1º - O ensino das línguas vivas estrangeiras (Francês, Inglês e Alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas [...] Parágrafo único – O

<sup>7</sup>O Método Direto revolucionou a metodologia do ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas. As aulas passaram a ser ministradas na língua-alvo, com foco na oralidade, tendo como regra básica evitar a tradução. O aluno recebe os comandos, internaliza-os e produz comunicação na língua de estudo, a partir da associação do significado diretamente na língua-alvo. O significado pode ser demonstrado mediante situações concretas voltadas para a realidade do aluno, o que implica a criatividade do professor em criar estratégias e mecanismos adequados a cada situação. O que difere o Método Direto do Método (MD) - Direct Method - do Método Tradicional (MT) – Grammar Translation é a ênfase à oralidade, com a gramática sutilmente inserida a cada enunciado construído. No MD é dada a oportunidade de expressão oral ao aluno desde a primeira aula, com a exposição de palavras e sentenças simples para o início do desenvolvimento da comunicação. Já o MT se constitui com aulas direcionadas à aprendizagem de vocabulário e gramática.

ensino direto fica, nos primeiros anos, a cargo de professores denominados Auxiliares, e, no último, de um professor denominado Dirigente, para cada língua em cada uma das casas do Colégio, ao qual incumbirá também a função de orientar e fiscalizar o trabalho dos Auxiliares. (BRASIL, 1931).

O método marca o início da modernidade no ensino de idiomas e foi considerado revolucionário no ensino e aprendizagem de LEM, influenciado pelo caráter científico dos estudos fonéticos e pela adoção de cientificidade às decisões metodológicas para o ensino de línguas em voga de 1910 a 1920. É possível compreender essas mudanças analisando o contexto político, social e econômico no início da Era Vargas, com as mudanças na área educacional e a repercussão internacional pós-queda da Bolsa de Nova York. Com a crise do modelo oligárquico agroexportador e o delineamento do modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização, exigia-se melhor escolarização para os segmentos urbanos – tecnocratas, militares e empresários industriais (ARANHA 2006, p.305).

Na análise de Leffa (1999, p.15), o Método Direto destaca-se nos seguintes pontos: a aprendizagem da língua deve obedecer à sequência: ouvir, falar, ler e escrever; o ensino da língua deve ter um caráter prático a ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula; o significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real; as noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras.

Apesar da Reforma de 1931 ter sido inovadora para a educação brasileira, o descaso com a formação de professores representou um grande empecilho para a democratização do ensino. Além dessas instruções metodológicas, outras medidas também foram tomadas na reforma feita no Colégio Pedro II, incluindo a divisão das turmas, a seleção de novos professores e a renovação dos materiais de ensino.

No que se refere ao ensino e aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas nesse início de novas estratégias políticas voltadas para a educação,

[...] o número exíguo de horas, a carência absoluta de professores com formação linguística e pedagógica transformou o cumprimento das instruções de 1931 em autêntica letra morta. [...] No entanto, vale a Reforma Francisco Campos ao menos por haver possibilitado a realização, no Colégio Pedro II, pelo Professor Carneiro Leão, uma experiência magnífica que até hoje não achou continuadores no âmbito da escola brasileira de segundo grau.” (CHAGAS, 1957, p. 92).

O contexto sociopolítico brasileiro da década de 1930, início da República Nova (1931) era turvo. Nesse ambiente de opressão em que se alegam motivos

econômicos, objetivando a melhoria da classe menos favorecida e o estabelecimento de relações internacionais, o Brasil transitava de uma república oligárquica para uma ditadura. O desprestígio crescente da Escola Pública parece ser um condicionante para a decadência das Línguas Estrangeiras nesse âmbito.

Diante de uma perspectiva endógena e arraigada pelo estigma e pela noção de que, se os alunos não aprendem a língua portuguesa, como iriam se interessar por uma Língua Estrangeira, algo até então desconhecido para o adolescente que vivencia o novo? Essa retórica ainda pontua o âmbito educacional que busca considerações para causas e consequências do desprestígio dessa ação na Escola Pública.

Romanelli (1978, p.131) chama a atenção para a forte influência das ideias “fascistas” na composição do Decreto do Ensino Secundário<sup>8</sup>. O Decreto traçava as regras educacionais do curso considerado mais importante para o acesso ao ensino superior, destinado, portanto, às elites da sociedade brasileira. “[...] Era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e, o que é importante, era pela primeira vez imposta a todo o território nacional.” Isso implica dizer que a Reforma Francisco Campos constitui uma ação objetiva e unificada em benefício da Educação, que se consolida com as novas medidas a partir de 1937, com o Estado Novo.

A cultura escolar enaltece a burguesia no cotidiano dos estudantes secundaristas que almejavam a universidade. A defesa da Nação como forma de desenvolvimento avessa à criticidade e à aceitação pelo Estado era o símbolo do totalitarismo.

O governo da Ditadura decide investir e organizar o ensino de segundo grau, instituindo o sistema obrigatório de “regime seriado”, aliado à formação dos professores, propõe o duplo e extraordinário objetivo de formar o aluno para futuros estudos universitários e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhe uma formação integral. A ideia é herdeira das concepções de Pestalozzi<sup>9</sup>, que considerava a educação “como um serviço público em que são interessados, e assim obrigados a intervir diretamente, a Família, o Estado e a Igreja, através de uma conjugação de esforços que conduza harmonicamente a uma preparação intelectual, moral e profissional do futuro Homem” (CHAGAS, 1979, p. 40).

Os ideais políticos, com base na realidade europeia, vigoraram durante o período de 1937 a 1946, em que o Brasil esteve sob o regime do Estado Novo, de Getúlio Vargas, e toda

<sup>8</sup>Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, dispõe sobre o reconhecimento e a organização do ensino secundário, uma das principais preocupações da Reforma Francisco Campos, apontada como uma das precursoras da iniciativa de padronização do Sistema Educacional Brasileiro, da Era Vargas, que se intensificou com o Estado Novo.

<sup>9</sup>Pestalozzi (1746 – 1827). Teórico de origem suíça. Inovador da educação que propôs uma concepção nova no ensino preservando a individualidade do aluno, no desenvolvimento de habilidades naturais e inatas.

legislação se voltou para os interesses de uma nova ordem configurada pelo regimeditatorial. A Reforma Capanema (1942 a 1946), Lei Orgânica, estimulou o planejamento escolar e regulamentou cursos de formação de professores, com a estruturação de remuneração digna aos docentes. Mesmo assim, ainda continuou alto o número de professores leigos. Implementada durante a II Guerra Mundial, a Reforma Educacional foi a que deu mais importância ao ensino das LEs. Os alunos do ginásio até o clássico ou científico estudavam Latim, Francês, Inglês e Espanhol. Liderada pelo então Ministro Gustavo Capanema, considerada a mais emblemática diretriz do ensino do período. Foram incluídas dentre as diretrizes dessa reforma, solicitações que já deveriam ter figurado como o alvo em décadas anteriores em prol da organicidade nacional.

Segundo Leffa (1999, p. 12), as décadas de 1940 e 1950 foram os anos dourados para o ensino e aprendizagem de LE no Brasil. A Reforma Gustavo Capanema, considerada a mais emblemática diretriz do ensino do período, propiciou maior importância e visibilidade ao ensino de Línguas Estrangeiras clássicas e modernas, como o Latim, o Francês e o Inglês, tornando-as disciplinas obrigatórias no curso ginásial, conforme mostra o quadronº 06:

| QUADRO nº 06 - IDIOMAS ENSINADOS NA ESCOLA PÚBLICA<br>(REFORMA CAPANEMA) |                  |         |
|--|------------------|---------|
| Curso  | Idioma           | Duração |
| Ginásial   | Latim, Francês   | 4 anos  |
|  | Inglês           | 3 anos  |
| Colegial   | Francês          | 1 ano   |
|  | Inglês, Espanhol | 2 anos  |
| Clássico   | Latim e Grego    | 3 anos  |
| FONTE: Leffa (1999, p. 8)  |                  |         |

A Reforma Capanema foi instituída pela chamada Lei Orgânica para normatizar as modalidades do ensino: secundário, industrial, comercial, agrícola, normal e primário. Aranha (2006, p.307) ressalta que essa reforma estimulou o planejamento escolar e regulamentou cursos de formação de professores, com a estruturação de remuneração digna aos docentes. Mesmo assim, continuou alto o número de professores leigos, principalmente para as Línguas Estrangeiras.

Nesse período, a dualidade na educação se expressava, primeiro, pelo fato de que os egressos da educação média profissionalizante só tinham acesso ao ensino superior na mesma carreira; não era permitida a escolha de outra área acadêmica; e o acesso restrito era dificultado, o que fazia com que poucos alunos tivessem oportunidade de cursar o ensino superior; e, segundo, pela dualidade, em que os alunos que terminavam o ensino secundário podiam ascender ao ensino superior, sem restrição alguma.

Como língua falada na Europa, o Francês era o idioma de prestígio em relação ao Inglês; o Espanhol foi introduzido como matéria obrigatória alternativa ao ensino do Alemão, e o Latim permanecia como língua clássica. Até então, o ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil tinha como base o método tradicional; as aulas eram ministradas na língua materna, com ênfase no vocabulário, na tradução, com o uso da gramática pela gramática. Conforme se esclareceu no tópico 1.1.1, a implementação do Método Direto, a partir de 1931 foi uma iniciativa que se consolidou nas escolas brasileiras, na concepção de Leffa (1999, p.15) “é uma abordagem de ensino de grande impacto para o ensino de línguas.”

Trata-se de um método inovador, com aulas ministradas na língua-alvo, o que pressupunha interação professor e alunos com estratégias facilitadoras da compreensão do idioma ensinado, “sem o auxílio da língua materna”. O novo método colocou em discussão questões como a realidade da escola de modo amplo, considerou a formação de professores da época e o perfil dos alunos. A atmosfera educacional precisava acomodar o método para que uma nova dimensão no ensino de LE pudesse ser inserida, principalmente na Escola Pública.

O quadro político brasileiro do início da Era Vargas motivou a busca por mudanças, embora tenha sido um período controverso para a educação devido a restrições políticas da Era Vargas indiretamente ao ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Por outro lado, foi o período em que as universidades brasileiras foram regimentadas como símbolo de formação para consolidar a soberania nacional, via produção de conhecimento. A partir da formação de profissionais para o mercado de trabalho, as universidades buscavam o reconhecimento do produto acadêmico revestido no tecnicismo do mundo empresarial.

A reforma da Ditadura Vargas considerou o arcabouço de experiências vividas anteriormente no âmbito da educação, criou a equivalência nas modalidades do ensino e impulsionou a consciência de patriotismo nos adolescentes. Embora a reforma Capanema tenha reforçado o caráter elitista no ensino brasileiro, ampliou olhares para o ensino de línguas clássicas e modernas nas Escolas Públicas e tomou como modelo a prática exercida no Colégio Pedro II. Trata-se do período em que as universidades brasileiras eram consideradas símbolos de formação para consolidar a soberania nacional, via produção de conhecimento.

Cresce o interesse pelo idioma mesmo com a política de silenciamento imposta por Getúlio Vargas. Na visão de Orlandi (1993 p. 63), “com ou sem palavras, o silêncio determina os processos de significação, trabalhando os limites das formações discursivas e determinando os limites do não-dizer”. É a política de ser do brasileiro em usar somente a língua portuguesa como o código de comunicação de sua identidade. O efeito do sentido é refletido na prática social. O Decreto-Lei 406, de 4/5/1938, publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 -



6/5/1938, Página 8.494 (Publicação Original), dispõe sobre a entrada de estrangeiros em território nacional. Indiretamente, o decreto intervém na circulação de outras línguas no âmbito do país e mantém a hegemonia da Língua Portuguesa enquanto língua materna.

A legislação durante o Estado Novo (1937 - 1945), com base fascista, preconiza a política educacional com nacionalismo exacerbado. O culto à Pátria e às tradições era demonstrado nas escolas em forma de gestão. Na proposição de Saviani (2014, p.30), a história da educação pública brasileira de 1931 a 1961 viveu a regulamentação nacional e o ideário pedagógico.

Sem dúvida, a Reforma Capanema (1934-1942), período considerado por Leffa (1999) como os anos dourados do ensino das Línguas Estrangeiras, foi a que mais deu importância às Línguas Estrangeiras. Em termos discursivos, para Souza (2005, p.142), o Estado Novo representou um momento importante de “minimização da diversidade linguística no Brasil, mediante a dupla política: primeiro, o silenciamento das Línguas Estrangeiras e a infusão do nacionalismo pela obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa; segundo, a infusão da língua inglesa”. É a prática social a se identificar pela valorização da diversidade linguística. E as culturas nacionais produzem sentidos com os quais se pode estabelecer senso de pertencimento e construção de identidade. Esses sentidos estão contidos em memórias e imagens que servem de referências para a constituição de uma identidade nacional. Esse período foi marcado pela instabilidade da educação brasileira, restrita ao nacionalismo, cerceado o direito de vivenciar outras culturas e outras línguas.

Almeida Filho (2003, p.22 a 24) considera a modernidade no ensino de línguas o período de 1930 a 1970, ocasião que marca o ingresso do Brasil no panorama dos países que se organizam para o ensino e aprendizagem de outros idiomas. Ele afirma, ainda,

[...] que desde a chegada da Família Real no Rio de Janeiro, em 1808, até a vigência da primeira República (1889 e 1930 respectivamente), a educação é direcionada a uma elite e relega a Educação Básica a plano sem importância. (ALMEIDA FILHO, 2003, p.23).

Chagas (1957, p.83) afirma que “a evolução do ensino de línguas no Brasil confunde-se com a história da escola secundária brasileira”. Esse vazio precisa ser preenchido efetivamente com a implementação e o acompanhamento das ações exercidas na escola. Até que ponto é válido considerar que “não há dúvida de que os responsáveis pela nossa Educação sempre guardaram uma íntima coerência entre a estrutura dos cursos e a inclusão dos idiomas, clássicos ou modernos.” Infere-se nas ideias do autor que, se essa estrutura tem sido defeituosa por razões humanística e clássica, é assunto cuja análise exige uma verificação puramente

metodológica. Parece que, tampouco, essa inclusão fora exercida a contento, até mesmo pela falta de constatação do grau de importância do ensino e aprendizagem das Línguas Estrangeiras que passava por situação indesejável no ensino secundário.

### **1.1.2 A língua, o currículo ea legislação da Educação Básica brasileira**

O ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras se configura como parte do processo curricular da Educação Básica com propósitos utilitário, educacional e cultural no sistema de ensino. Faz parte de uma construção de sentido para compreensão de mundo, a partir da decodificação do pensamento em “um outro signo”. Refere-se àquilo que a linguagem do estudante possa tornar inteligível para estabelecer comunicação. Nas palavras de Anísio Teixeira, ao prefaciar a obra de Valnir Chagas (1957, p. XIII) “[...] a aquisição de uma Língua Estrangeira implica um novo instrumento, e desta sorte, enriquecer e refinar ainda mais o nosso pensamento.” É a visão de mundo que se distancia e ao mesmo tempo facilita a aproximação e ampliação da abrangência cultural, propícia no âmbito escolar. É a LE um outro código a ser compreendido no âmbito de ensinar e aprender outro idioma, como parte integrante da matriz curricular da Educação Básica brasileira, na Escola Pública.

A adoção da palavra *curriculum*, do Latim, significa caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético. Segundo Goodson (1995 p.7), o termo *curriculum* é derivado da palavra latina *currere*, que significa correr, curso ou carro de corrida. No vocabulário pedagógico, o currículo data da primeira metade do século XVI, mas os primeiros estudos e teorizações desse instrumento de regulação escolar só se deu a partir do século XX. O caráter político e social da prática pedagógica é o que regula o funcionamento da escola e dá parâmetro para a construção do processo de ensino e aprendizagem. Essa regulação organizacional de inserção e adaptação se fundamenta em uma construção social do conhecimento escolar, que pressupõe a sistematização. O currículo corresponde a um processo de construção coletiva que se efetiva pela produção, transmissão e assimilação do conhecimento, metodologicamente.

O currículo resulta da seleção de alguém ou de algum grupo que, pelo cumprimento das premissas dominantes, idealiza, produz e implementa diretrizes acerca da legitimidade do conhecimento. A transmissão configura-se pela expansão normativa e viabilidade constituídas, e a assimilação cumpre a aplicabilidade de cunho geral e específico, na observância de resultados, dentro de uma perspectiva retroflexa, e segue em funcionamento, conforme as características de cada situação.

Em campo aberto, o currículo é flexível, tende à mutabilidade, procede à delimitação, regulamenta e normatiza parâmetros a serem seguidos, em benefício institucional. Isto pressupõe que o instrumento de regulação tem por finalidade contemplar profissionais do ensino, alunos e a comunidade que busca o conhecimento, constituído pelo alcance da identidade do seu agente. Na escola e na sala de aula, com base no funcionamento institucional desse processo, é possível perceber os efeitos da sistematização em um processo mutável.

Na concepção de Moreira (2012), dentre os pioneiros do campo do currículo no Brasil, destacam-se Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Paschoal Lemme e Fernando de Azevedo. Embora sob tendências divergentes, desde a mais liberal à posição de esquerda mais radical. O tecnicismo era o equilíbrio entre as várias formas de pensamento sobre a regulamentação do ensino no Brasil.

O educador Anísio Teixeira (1900-1971), sob orientação do filósofo Dewey (1859-1952), na reorganização da instrução pública no país, a partir de 1970, implementou reforma curricular no país e atribuiu às disciplinas escolares o objetivo de capacitar pessoas a viver em sociedade. Moreira (2012, p.74) afirma que essa “concepção trouxe implicações não só no crescimento intelectual do aluno, mas também em seu desenvolvimento social, moral, emocional e físico”. Até então, o currículo estava centrado nas disciplinas, carentes de professores capacitados para implementar as atividades, coube à própria reforma suprir a carência de profissionais especializados para implementação das atividades didático-pedagógicas.

A partir dessa iniciativa, foram delimitados os dias letivos de atividades, a duração, a carga horária de cursos e a “licença” para o exercício da docência. De acordo com Moreira (2014, p.78), “[...] o currículo deve centrar-se em atividades, projetos e problemas” conforme necessidades humanas. Isto implica dizer que o currículo é uma referência normativa que se coaduna com as manifestações escolares em um processo de hierarquização com flexibilidade. Quem normatiza e quem cumpre as normas precisa estabelecer uma relação dialógica, ou seja, um processo para a aprendizagem e a transformação da realidade, no âmbito da conjuntura política educacional.

À época das discussões acerca da reforma curricular e reforma educacional, em 1971, sob regime militar, foi instituída a Lei nº 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971), marcada por uma abordagem tecnicista que preconiza a formação educacional de cunho profissionalizante e o ensino com base em processos sem levar em conta a devida importância aos atores deste circuito: o aluno e o professor.

Enquanto o país vivia a Ditadura Militar, a educação, com base tecnicista, passava por sérios problemas, no sentido de que a formação era para o mercado de trabalho e não para o alcance da cidadania. Contudo, estas formações não são excludentes. Nessa conjuntura, a ação normativa era a mola regente da escola, era o retrato de uma situação criada pela imposição americana. O Brasil tornou-se campo de profissionais de diversas áreas que aqui se estabeleciam para o domínio ideológico de um país sem força para se estabelecer politicamente, em meio à ditadura.

Diante desse prisma, na área educacional, o currículo na educação brasileira, a princípio, foi esboçado como uma engrenagem histórica, social e mutável. Essa engrenagem está associada a padrões, a mutações épicas, questões de comportamento e contingenciamento do referente escolar. Embora seja uma ferramenta para selecionar, construir, implementar e disputar a conjuntura da escolha mercadológica e metodológica daquilo que constitui viabilidade para implementação nas escolas, mais especificamente na Escola Pública, constitui o aspecto político do currículo, aquele emanado pelos representantes do povo, permeado de diretrizes a serem cumpridas de acordo com as necessidades da comunidade-alvo, conforme a ótica da legislação. Assim, entende-se que as relações entre currículo, conhecimento e poder são o alvo das atenções dos estudiosos da área, a partir do pressuposto de que o currículo é temporal e depende da especificidade e da contingência organizacional da sociedade em benefício da comunidade escolar.

Moreira (2014, p.36) questiona “o currículo visto como a uma cópia do tecnicismo americano<sup>10</sup>, imposto e acatado no Terceiro Mundo, reconhece a importância dos debates sobre conteúdo curricular e acredita que esses debates não teriam sido difundidos se o modelo brasileiro fosse puramente o resultado de uma transferência”estadunidense. Saviani (2011) complementa o pensamento a partir da concepção de que o modelo tecnicista não valorizava o professor, assim como o aluno também não era importante, mas sim a tecnologia, a indústria, o capital. O professor torna-se o especialista responsável por “passar” ao aluno verdades científicas incontestáveis.

A pedagogia tecnicista foi utilizada no período do regime militar do país, época em que era necessário formar mão de obra para o mercado de trabalho. Ou seja, a escola não trabalhava a reflexão e criticidade nos alunos. Essa vertente evidencia a necessidade de

---

<sup>10</sup>Na interpretação de Saviani (2011) é a base da pedagogia tecnicista que surge nos Estados Unidos na segunda metade do século XX e chega ao Brasil entre as décadas de 60 e 70. Inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem propõe moldar a sociedade à demanda industrial e tecnológica da época. Entre 1960 e 1970 culminavam as discussões sobre a normatização escolar, a ponto de instituir o currículo nas escolas, embora as primeiras manifestações sobre a “origem do campo do currículo no Brasil tenham ocorrido no período de 1920 a 1930”. (MOREIRA, 1914, p. 15).

ampliação e adaptação de um sistema de emancipação, com base na realidade local, para atender à construção do conhecimento, mesmo diante da unificação da disparidade existente nas mais longínquas localidades escolares existentes de Norte a Sul, uma tendência que está associada às transformações no mundo do trabalho e à inserção de novas tecnologias no âmbito da produção. A produção teórica do currículo expõe antagonismo na sociedade capitalista, responsável pelas mudanças socioeconômicas, o que se configura numa relação diferenciada para cada localidade e para cada especificidade de conteúdo proposta. A citação abaixo confirma essa diferenciação:

[...] a escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-se e emprestando-lhe um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1968, p.125).

O pensamento de Gramsci (1968) exalta a Escola Pública como a concentricidade para se obter a consciência de classe em conexão com a ideia de ter o trabalho como um indício educativo. Em consonância com o pensamento de Moreira (2014), dentre essa concorrência discursiva, se o ato de aprender e ensinar realmente se consolida no grau de necessidade paralisar com as Línguas Estrangeiras Modernas, as negociações da escola, no âmbito pedagógico e administrativo, são uma variante de suma importância para o sucesso das ações didáticas de idiomas na Escola Pública. É preciso que o professor se sinta desafiado para se reconhecer e considerar a importância da sua prática, enquanto professor de LE, conforme relatam os participantes da pesquisa.

Pesquisadora: Você considera o ensino da língua Inglesa importante na Educação Básica? Por quê?

Fernanda: Sem dúvidas, porque o Inglês ele é um... idioma universal, né?! eu sempre falo isso pra eles, antes de eu começar a dar aula eu trabalho com eles em equipe e passo esse questionamento pra eles “qual é a importância?” por que gente aí que ainda pensa “ah eu não vou lá pra fora, eu não vou viajar, porque eu tenho que aprender Inglês?” olha o pensamento... não é só isso, eu falo “gente pra enriquecer o curriculum de vocês, né?! pra vocês interagirem com outras pessoas você tem que aprender Inglês, você tem que falar, é o idioma universal um dos idiomas mais falados no mundo, então vai ser bom pra você, vai ser bom pro seu curriculum pra profissão que você vai escolher...”

Paulo: Certamente sem dúvida, nós vivemos num mundo que o Inglês tá... é universal, já é, sempre foi, mas a cada dia que passa tá se tornando mais, né?! já é... não é a nossa segunda língua, mas nós sabemos da importância do Inglês.

Israel: Eu acredito por que... o Inglês abre muitas portas e... para os alunos... como a gente já viu, aqui tem um projeto da robótica, eles irão pra outro país... então eu fui professor deles, né?! por 2 anos, eu vi que eles se interessaram muito pela língua inglesa, né?! Principalmente agora antes da viagem, alguns me procuraram e... eu acredito que seja importante sim, abre muitas portas... qualquer idioma.

Janete: ...eu acredito que o aluno conhecendo um pouquinho mesmo que ainda pequeno o conteúdo de língua inglesa na Educação Básica... mas isso aí pode nortear o aluno pra querer algo além, a gente sabe que não é só questão de globalização, mas também questão de o aluno é... adquirir um conhecimento maior, um idioma. Por exemplo...eu estudei na Escola Pública a minha vida toda mas só no Ensino Básico eu tive o contato com a língua inglesa pela primeira vez e isso me levou ao incentivo de querer dar aula de língua inglesa, de querer aprender, de conseguir falar a língua.

Pesquisadora: Você sente que a Língua Inglesa é menos importante que Português, Matemática e História...?

Danilo: Quando se fala em peso de avaliação, quando se fala em fator de reprovação... Inglês é menos importante...é o que muita gente acha.

A importância da Língua Estrangeira implica equidade em relação a outras disciplinas ou matérias para que a escola possa cumprir o seu papel. Enxergar essa diferenciação de importância entre os componentes curriculares de forma a enaltecer X e menosprezar Y é desvalorizar a integração do todo.

A regulação sistemática evidenciada por meio do currículo refuta essa possibilidade e distancia o alcance da visibilidade desse código para os estudantes da Escola Pública. Isto reforça a fragilidade da escola ao credenciar um posicionamento ideológico que compromete o ensino. A importância desta ou daquela matéria ou disciplina é veiculada na esfera escolar, a exemplo do discurso da professora Betina, licenciada em língua portuguesa e língua inglesa, ao mencionar que o gestor da escola onde ela trabalha, lhe perguntou: “professora, você vai trocar aulas de português pela carga horária de Inglês, por quê?” Essa pergunta faz com que o professor sinta a desvalorização do seu trabalho pela escola e pelos alunos porque a expressão do gestor se propaga como um senso de “verdade absoluta” para a comunidade discente.

O grau de importância de aprender Inglês está fora do alcance da trajetória de vida esperada para estes jovens. Embora o profissional de Inglês que atua na Escola Pública seja o mesmo dos cursos de idiomas, não tem a mesma importância no ambiente onde lida com a sala de aula com numerosa quantidade de alunos. Os professores de História, Português ou Matemática têm supremacia. Aspecto contraditório na democratização da escola, onde deveria ser praticado o consenso da equidade, nos modos da inclusão para formar cidadãos, a importância desta ou daquela matéria constitui motivo de discrepância não só para o exercício profissional, mas também para a vida. Essa variação de sentido tende a resultados indesejáveis para a autoestima do professor da LE e nega aos alunos o direito à participação integral nas atividades que a escola pode lhes proporcionar, na condição de universo social nas relações de poder.

A fragilidade do ensino da Língua Estrangeira na Escola Pública pode até ser um incentivo para quem se depara com o novo no último ciclo da Educação Básica. No relato da

professora Janete, no último ano do Ensino Médio, é que ela foi estimulada a continuar o estudo da Língua Inglesa. O impacto da Língua Estrangeira na Escola Pública poderá funcionar como um diferencial para a continuidade da prática, para a vida, enquanto cidadão, ou para o começo do profissionalismo docente.

O currículo não oferece equidade quantitativa em termos de conteúdo nas escolas porque cada disciplina tem suas particularidades. Para o olhar de especialistas que idealizam e fazem circular os mecanismos e as variáveis no escopo de cada série na Educação Básica, as diferenças são benéficas. Perifericamente, a distribuição de carga horária, de conteúdo programático. Apple (1982, p.107) assegura que “o interesse dos primeiros teóricos pela estrutura do currículo estava na preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, no destinados indivíduos, o seu lugar adequado numa sociedade industrial interdependente”.

Diante da realidade brasileira, desde o final da década de 1970, passando de uma sociedade industrial-tecnicista para o mundo globalizado, a viabilidade do escopo e da materialidade da inserção curricular, dentro da perspectiva pedagógica, parece estar diretamente relacionada aos critérios da regulação. A escola não poderia ficar imune a esse processo de regulação, no que tange a sua estrutura político-social como um todo e porque não mencionar a estrutura curricular, tão volátil e vulnerável às ações de constantes paradigmas.

Até que ponto o currículo é um parâmetro de convergência para com o ensino brasileiro? As “matérias” ou disciplinas são “caixinhas” separadas por barreiras invisíveis e sem interconexão, embora essa comunicação entre as “caixinhas” tenha sido normatizada. O caráter interdisciplinar, ou seja, a integração das disciplinas como campos de conhecimento formam uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns. No entanto, essa característica da ação pedagógica na Escola Pública parece não validada, embora a interdisciplinaridade esteja prevista nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

O referencial teórico de diferentes correntes epistemológicas volta-se para o processo de exclusão escolar por intermédio do conteúdo curricular, na medida em que este desenvolve determinadas formas de raciocínio em detrimento de outras, privilegiando certos conteúdos, relegando alguns e silenciando outros. No pensamento de Candau (2013, p.17), “a construção de um currículo comum não está necessariamente em oposição com o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais.” Isto depende de sua configuração, se em uma perspectiva monocultural ou multicultural do próprio processo mobilizado em sua construção e dos atores nela envolvidos.

O aspecto comum é a sua construção textual devidamente institucionalizada, cujo texto será utilizado na escola, em um processo de reconstrução que terá diferentes atores a interpretar diferentes papéis, no dia a dia da escola, na gestão, na orientação, na supervisão e na operacionalização da sala de aula. Esse é um fato que apresenta diferentes propostas, ancoradas na competência, na compreensão da eficácia do currículo, que escasseia os estudos que deveriam discutir a criação de um futuro melhor, a partir de propostas construídas coletivamente.

A finalidade do currículo é a sua adequação às exigências econômicas, sociais e culturais da época, o que é permeável em um campo de competição entre desvio e desigualdade nos conteúdos escolares. O currículo define a função concreta da escola em um momento histórico e social determinado para um nível ou modalidade de educação de determinada instituição, com uma organização própria. A sua implementação não depende de uma sequência à risca, mas leva em conta adequações e adaptações, para a obtenção de resultados desejáveis em diferentes escolas. O fato é que a adoção dessa “flexibilidade curricular” na existência da ação poderá ser característica da gestão na maneira de gerir aspectos que envolvem alternância de papéis, de forma a construir reflexão por meio do diálogo.

O currículo como instrumento de regulação das diretrizes educacionais não satisfaz os atores envolvidos na sua aplicabilidade em sala de aula. Essa regulação assume a postura de que, no currículo, cada disciplina ou matéria têm um grau de importância diferenciado. Embora isto não esteja registrado explicitamente, sempre existiram como as disciplinas ou matérias-chave que constituem o eixo curricular e aquelas disciplinas ou matérias complementares. A Língua Inglesa está no arcabouço da complementação. Para enfatizar essa diferenciação, vê-se o currículo em termos quantitativos, não desmerecendo o aspecto qualitativo que, se poderá, em uma escala de valores, até justificar quantidade e qualidade em escalas paradigmáticas diferentes na Educação Básica.

Ao comparar a carga horária de matemática de toda a Educação Básica com a carga horária de Línguas Estrangeiras percebe-se a disparidade, mas, por outro lado, justifica-se a aprendizagem da construção do raciocínio lógico até a complexidade de resolução de funções para a utilização cotidiana e para o âmbito propedêutico. No caso da carga horária das Línguas Estrangeiras pode-se dizer, também, que a aprendizagem de pelo menos uma Língua Estrangeira é uma necessidade básica do cidadão, embora não faça parte do uso cotidiano e tenha também um caráter propedêutico que tange à seleção para o alcance do terceiro grau.



## 1.2A Amazônia em contato com a Língua Inglesa

A partir do século XIX, a Inglaterra pressionou Brasil a abolir a escravidão, já que ela se beneficiava do comércio que mantinha com o Brasil e queria vender suas máquinas para as indústrias e seus produtos para os trabalhadores brasileiros. Este fato marca a influência da língua inglesa na Amazônia como instrumento de mediação para o comércio internacional do final do século XIX ao início do século XX, período em que a economia da região se sustentou com a extração e a exportação da borracha, o que, para Batista (2007, p.171), “o ciclo da borracha se processou, portanto, em cerca de um século, sendo que o período de *rushe* limitou ao prazo de, no máximo, 32 anos (1880 - 1912)”. Ocasão em que as transações internacionais com instituições e ou empresas inglesas e americanas eram feitas em Inglês.

O ciclo da borracha (1879 e 1912) constitui uma grande transformação na Amazônia brasileira no âmbito internacional, com a abertura de frente industrial voltada para os acessórios automobilísticos e artefatos de cirurgia. Manaus, uma aldeia no início do período republicano, foi transformada em uma cidade. “Manaus é o centro geográfico da Amazônia, situada a 1.600 km do mar, em plena selva, quase na confluência do rio Negro com o Amazonas e ponto de atração de toda a parte ocidental da região.” (BATISTA, 2007, p.185).

A participação inglesa foi importante para a melhoria da cidade de Manaus, pois obras foram construídas e instaladas, como rede de esgotos, água encanada, luz elétrica, o Porto, bondes elétricos, pontes, obras que contribuiriam para o desenvolvimento de Manaus, que vivia dos lucros obtidos com a comercialização da borracha.

Manaus crescia sob os holofotes da burguesia extrativista e dos interesses internacionais. No relato de Dias (1999, p. 50), são inglesas as grandes empresas que vão atuar nos mais diversos setores de serviços urbanos. “[...] [e] souberam transformar a ‘aldeia’ em uma capital moderna. Daí as instalações portuárias, os transportes urbanos, o abastecimento de luz elétrica, fizeram com que a capital do Amazonas, à época, fosse chamada de ‘a Manaus dos ingleses’.

Foi durante o apogeu da borracha que o Liceu, em Manaus, vivenciou a criação da disciplina Língua Inglesa, em 1871, pela Lei nº 221, anexa à cadeira de Francês (UCHOA, 1966, p.71). Esse ato marcou o início do ensino da Língua Inglesa no Amazonas, mas não encontramos registro de que houvesse professores sistematicamente preparados para o exercício da função. Era um período de muito luxo para a elite amazonense em que os comerciantes mandavam seus filhos estudarem na Europa. Esse fato denota a não aceitação da

Escola Pública pela classe mais favorecida economicamente, o que é uma realidade atemporal na educação brasileira.

Segundo Loureiro (2007, p. 125), em referência ao estado do Amazonas, “[...] adotou-se uma nova política educacional, que entrou em vigor no ano de 1872, com a construção das primeiras escolas primárias: duas masculinas, no Remédios e em São Vicente, e uma feminina, no bairro do Espírito Santo, com mobiliário adquirido nos Estados Unidos. O ensino primário passava a ter a duração de oito anos e o secundário, de cinco. A partir de então o estudo das Línguas Estrangeiras Latim, Francês e Inglês passou a fazer parte do currículo da escola secundária.

O ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas na Escola Pública, no contexto político brasileiro foi instituído a partir da Língua Inglesa como disciplina obrigatória, no currículo escolar, em 1809, mas o ensino oficial de Línguas Estrangeiras teve início em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, ainda no período imperial. No entanto, no início da República Nova, pelo Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931, essa iniciativa se consolidou nas escolas brasileiras, com a inserção do método direto -o ensino da língua estrangeira pela própria língua -já em vigor na França há cerca de trinta anos. No período 1961 a 1971, a Lei nº 4.024 de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDBEN), que regulamentou o ensino de primeiro e segundo graus no Brasil, ignorou a obrigatoriedade do ensino de Línguas Estrangeiras, deixando sua inclusão a cargo dos estados nos cursos ginasial e/ou colegial.

A partir de então, cresceu a opção pelo Inglês, ocasião em que se deu a explosão de cursos particulares do idioma, com a justificativa de que não se aprende Línguas Estrangeiras nas escolas regulares. Essa concepção desoladora, para quem direciona um olhar diferenciado ao sistema educativo, mais especificamente ao ensino e aprendizagem de línguas, faz com que queiramos cada vez mais conhecer as entrelinhas que permeiam a formação do professor de LE e a sua atuação na Escola Pública.

A inexistência de um controle sistemático para mensurar o resultado da operacionalização da Língua Estrangeira mediante relatos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) acentua a fragilidade desse código no âmbito da Escola Pública. Desde o Império, a educação no Brasil tem sido formulada para o alcance de condições desejáveis para atingir as necessidades que a situação exige. A falta de equidade em nível de importância com que os componentes curriculares são tratados ressalta as diferenças nas proposições implementadas até os dias

atuais e faz com que as ações da Escola Pública sejam o alvo de constantes discussões no âmbito educacional.

A partir da sistematicidade entre teoria e prática pedagógica em um curso de Licenciatura, enxergamos a distância que separa os graduandos do campo da teoria para o campo da prática. A perspectiva é a de que a graduação tende a preparar os graduandos para a regência. É o retrato do pré-serviço que visualiza a trilha seguida na graduação, um encontro que permeia a essencialidade de cada disciplina, com o propósito de conexão de cada conteúdo apresentado desde o primeiro período até o final do curso.

Essa visão mais aproximada permite tecer comentários sobre o aspecto no âmbito teórico que não satisfaz a necessidade de uma formação direcionada para o exercício individual da ação pedagógica. É um momento de ruptura para a vivência do novo na concepção da grande maioria dos estudantes que passam da condição ativa de alunos para a condição ativa de facilitador da aprendizagem, questão a ser tratada com detalhes no decorrer desta pesquisa.

A política educacional deve ser vista à luz da organização econômica e social de uma sociedade. É o que propõe Santos (2014) quando faz alusão à Grécia Antiga, palco de questionamentos sobre a educação.

[...] com Platão e Aristóteles e até os dias de hoje, com Norberto Bobbio (1909 – 2004), esse termo deve ser utilizado para referir-se à dimensão coletiva, voltando-se para a análise de elementos como a relação entre o indivíduo e a administração pública, entre as estruturas da coletividade e os indivíduos, entre os indivíduos e os órgãos representativos. (SANTOS, 2014, p.2)

Se a tecnocracia platônica, que demarca um processo antidemocrático na educação, passando pela política educacional municipalizante assegurada em bases aristotélicas, que se referem a recursos públicos desvinculados de posições político-partidárias, pressupõe participação, controle e comprometimento por parte da comunidade com o motivo educacional, como acontece na “democracia” política educacional brasileira.

A educação brasileira, desde os primórdios, não excluiu as Línguas Estrangeiras do currículo, mas desconsiderou a importância da disciplina LE, como ensinar e aprender um outro idioma não fosse uma necessidade escolar básica. Se considerarmos a escola em termos conteudista, a exclusão pela inclusão da LE no contexto ideológico e material de muitas escolas não constitui diferença no aproveitamento escolar. Mesmo porque politicamente as esferas que decidem o âmbito funcional das instituições de ensino justificam essa ausência por questões que lhes favorecem, no limite de uma visão estreita de educar. É a estrutura da

escola, é a comunidade carente que tem outras demandas. Estes outros procedimentos são vistos como negligentes, na Escola Pública. No entanto, nossa pesquisa considera a escola um universo social construtivista, e cada disciplina tem sua importância distintamente, com sustentação importante para a obtenção do conhecimento e para melhoria do processo de formação.

As Línguas Estrangeiras como parte da estrutura curricular, ao invés de serem consideradas um corpo estranho, quando bem inseridas, são benéficas para a socialização e para a dimensão cultural, em um campo de visão interacionista, socioconstrutivista para os aprendentes em processo de iniciação da formação. É necessário expandir o conhecimento e reconhecer a necessidade de aprender a pensar de modo a não subestimar ações possíveis em prol de uma visão ampliada sobre ensinar e aprender LE na Educação Básica, embora não tenhamos as condições ideais para cada situação que nos é apresentada especificamente.

A inquietude pela compreensão da formação de professores de Língua Inglesa no Brasil, especificamente em Manaus, impulsiona esta pesquisa, com os professores da Escola Pública. Nesse período acompanhei a trajetória de estudantes do Curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa para verificar o modo de ensinar e aprender Línguas Estrangeiras, como uma ação sistemática.

### **1.2.1 A Língua Inglesa em Manaus**

O sistema escolar em Manaus passa a existir após a proclamação da Independência (1822), e o registro cronológico bibliográfico completo do ensino de Línguas Estrangeiras na capital amazonense é encontrado de forma fragmentada. Durante a pesquisa, as fontes percorridas<sup>11</sup> não nos permitiram dados documentais da linearidade ou não sobre o ensino de LE na capital do Amazonas anteriores a 1859. A cidade vivia o luxo dos lucros da borracha (1879 e 1912), e a elite amazonense mantinha os estudos de seus filhos na Europa. A Escola Pública, embora tivesse o tradicionalismo epidérmico, não era favorecida economicamente, e a classe menos favorecida a frequentava como a única alternativa ao seu alcance na Província.

O espaço explorado e conquistado por portugueses, franceses, ingleses e holandeses causou um sério conflito com os nativos, então defendidos pelos missionários, que aqui vieram em missão político-educacional. A educação aparentemente era o elo de cidadania entre os diferentes povos que habitavam a região, mas, na prática, era a razão do

---

<sup>11</sup> Conselho Estadual de Educação (CEE), Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC), Secretaria Municipal de Educação (SEMED)

distanciamento e da desagregação dos povos que viviam em função de suas origens. A sociedade colonial na Amazônia viveu em constante conflito: os brancos lutavam entre si pela supremacia da nobreza; os índios, mestiços e brancos se digladiavam em virtude da escravidão a que foram submetidos pelos estrangeiros.

Em meio a este conflito, concentra-se visibilidade na educação que, à época, passa por sérias dificuldades e que, ao mesmo tempo, foram inibidas a renovação e a inovação, sem que houvesse rigor para a sequência regulamentar. No entanto, na Província do Amazonas, o ensino de Línguas Estrangeiras ganha novos aliados na gestão de Francisco José Furtado, presidente interino da província, a partir de 1859, quando a educação pública teve um cuidado especial.

Embora não tenhamos bibliografia com a cronologia completa da inclusão das Línguas Estrangeiras no currículo da Escola Pública no Amazonas, mais precisamente em Manaus, Uchoa (1966, p.71) menciona que, de acordo com a “Lei nº 221/1871, foram criadas no Liceu as disciplinas Língua Inglesa; Pedagogia, Escrituração Mercantil e Contabilidade e História Universal.”

Foi fundada uma escola direcionada à formação de professores instituída em 1882 com o nome de Escola Normal a qual passou a ser chamada de Instituto Normal Superior vinculado ao Lyceu Provincial<sup>12</sup>, extinto em 1890. A partir de 1965, ano em que o Curso de Letras é criado na Universidade do Amazonas, no governo de Arthur César Ferreira Reis, a escola passou a se chamar Instituto de Educação do Amazonas, uma escola referência na formação de professores no Amazonas. Mediante determinação do Ministério da Educação e Cultura, foi instituído o Curso Normal Superior para a formação de profissionais ao exercício do magistério.

Para que fossem aplicadas as teorias aprendidas pelos futuros professores, o governador Eduardo Ribeiro instituiu, em 12 de outubro de 1895, uma escola modelo, anexa ao curso normal, direcionada à prática do magistério, cuja escola foi extinta em 1897. E a cidade crescia sob o interesse estrangeiro.

Manaus, cidade portuária situada no Norte do Brasil, não apresenta traços das paragens europeias como bem o diz a canção “Porto de Lenha”, escrita pelo poeta Aldísio Figueira, na década de 1970, em cuja letra, evidencia que essa forma de tratamento para a cidade de Manaus não faz parte da realidade da capital amazonense, quando afirma: “Porto de lenha tu nunca serás Liverpool, com uma cara pintada e olhos azuis”. A canção reafirma a

---

<sup>12</sup> Lyceu Provincial Amazonense, era o nome dado ao atual Colégio Amazonense Dom Pedro II, fundado em 1869, também chamado de Gymnasio Amazonense.

identidade amazônica desta cidade e critica o tipo de vida europeia ambicionado pelos manauaras à época do apogeu do Ciclo da Borracha. Uma cidade situada em plena floresta tropical, com características díspares das cidades inglesas, particularmente, Liverpool.

O século XX marca o início da integração das Línguas Estrangeiras em Manaus. Dados fragmentados, oriundos do Arquivo/Inventário do Colégio Amazonense D. Pedro II, registram que, a partir de 1909, a matriz curricular da escola funciona com carga horária e matériasdo 1º ao 4º ano conforme o quadro n° 07.

| QUADRO n° 07 - DEMONSTRATIVO DA MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO DE 1º AO 4º ANO |           |               |           |              |           |                |           |
|---|-----------|---------------|-----------|--------------|-----------|----------------|-----------|
| 1º Ano  | h/a       | 2º Ano        | h/a       | 3º Ano       | h/a       | 4º Ano         | h/a       |
| Português   | 03        | Português     | 03        | Português    | 02        | Português      | 02        |
| Francez   | 04        | Francez       | 03        | Francez      | 02        | Francez        | 01        |
| Aritimética   | 04        | Inglez        | 03        | Inglez       | 03        | Inglez         | 02        |
| Geographia  | 03        | Desenho       | 03        | Latim        | 03        | Alemão         | 03        |
| Desenho   | 03        | Geographia    | 03        | Geographia   | 02        | Latim          | 03        |
| -   | -         | Arit./Álgebra | 03        | Algebra      | 02        | Grego          | 03        |
| -   | -         | -             | -         | Geometria    | 02        | História       | 03        |
| -   | -         | -             | -         | Desenho      | 02        | Algebra        | 01        |
| -   | -         | -             | -         | -            | -         | Geometria      | 02        |
| -   | -         | -             | -         | -            | -         | Trigonometria  | 01        |
| -   | -         | -             | -         | -            | -         | Desenho        | 02        |
| <b>Total</b>  | <b>17</b> | <b>Total-</b> | <b>18</b> | <b>Total</b> | <b>18</b> | <b>- Total</b> | <b>23</b> |

FONTE: Souza J. L. Dissertação de Mestrado (1999, p.40)

O processo de ensino e aprendizado da Língua Inglesa em Manaus é registrado “a partir da Lei n° 212, de 06 de maio”, (UCHOA, 1966, p.71). Somente em 1909, o Gymnasio Amazonense, atual Colégio Amazonense Pedro II, instituiu a matriz curricular com a inserção de Línguas Estrangeiras clássicas e modernas, como: Latim, Grego, Francês e Alemão. O Inglês era parte do currículo escolar, com carga horária de três horas semanais do segundo ao quarto ano.

Embora haja registro de que a Língua Inglesa tenha sido ensinada nos liceus de Manaus desde o século XIX, ao ouvir técnicos da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC colhemos informações de que somente com a Lei de Diretrizes e Bases n° 5.692/1971, a Escola Pública passa a ter a Língua Inglesa como parte da matriz curricular.

Em 1973, o Conselho Estadual de Educação registra a Resolução 06/73 que autoriza o Curso de Habilitação para professores de 1ª a 4ª, contendo 60h/a de Língua Inglesa. O curso teve o apoio da SEDUC/MEC/UNICEF/UNESCO. Em visita ao Conselho Estadual de

Educação em 13 de setembro de 2016, constatou-se que existem registros acerca do ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Amazonas a partir de 1994. E as escolas da rede pública começam a formatar o Projeto Político Pedagógico e a Estrutura Curricular a partir de 1996, mas, até os nossos dias, ainda existem escolas que não dispõem do Projeto Político Pedagógico (PPC).

### **1.3 As três versões da Lei de Diretrizes e Bases – Leis nº 4.024 /1961, nº 5.692/1971 e nº 9.394/1996**

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961 (20 de dezembro de 1961), atribuiu a nomenclatura de Ensino de 1º e 2º Graus para a atual Educação Básica. A lei retira a obrigatoriedade do ensino e aprendizagem de LE da Educação Básica e deixa a cargo dos estados a opção de sua inclusão nos currículos. A falta de obrigatoriedade das Línguas Estrangeiras no currículo nas escolas gerou um retrocesso na educação brasileira.

No período de 1954 a 1968, a política educacional brasileira à luz da necessidade do desenvolvimento capitalista internacional cedeu espaço para acordos entre o Ministério da Educação brasileiro e os Estados Unidos, mediante a *United Agency for International Development* (MEC-USAID)<sup>13</sup>. De acordo com a descrição de Arapiraca (1982), “os acordos do MEC-USAID impuseram mudanças no ensino com o objetivo de modernizá-lo conforme os padrões americanos”. A educação brasileira ficou comprometida com as determinações de técnicos norte-americanos, que atuaram no Brasil de 1964 a 1968, mais precisamente até 1971”. A “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. O tecnicismo educacional marca o histórico da teoria do capital humano, o que implica a concepção de educação como o pressuposto do desenvolvimento econômico, com base em padrões americanos. Dentro desta perspectiva, a prática pedagógica era altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades

---

<sup>13</sup> A USAID, United States Agency for International Development (Agência de Desenvolvimento Internacional Americana) é um órgão independente do governo federal dos EUA, responsável por programas de assistência econômica e humanitária em todo o mundo. Por meio do convênio MEC-USAID é que foi implementada a reforma no sistema educacional pela Lei nº 5.692/71, e, conseqüentemente, oferecidos à USAID dados a respeito da situação do sistema educacional brasileiro. Esse convênio se constitui de 12 acordos voltados para programas educativos no Brasil, com base na internacionalização da filosofia pedagógica desenvolvida nos Estados Unidos.

mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível, sem considerar a participação do aluno.

Os técnicos norte-americanos que aqui prestaram serviço, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Na prática, conforme a visão de Fávero (2006) os acordos MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar.

Esse fato induz ao pensamento de que o colonialismo no Brasil conserva fortes marcas em um território independente, mas “comandado politicamente”. Primeiro, foi durante o Brasil-Colônia, o período pombalino (1759 - 1822), que marcou a primeira Reforma Educacional Brasileira para atender aos desígnios da Coroa Portuguesa, sem que os nativos fossem beneficiados. Segundo, as mudanças na política educacional estavam voltadas para os padrões americanos em plena República. O suposto dinamismo da educação brasileira caminha para mais mudanças para o alcance do ideal, sem encontrá-lo, pelo fato de que a constante busca é mais importante do que o aporte final.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/1971 (11 de agosto de 1971), sob regime militar, de cunho tecnicista, implanta o ensino profissionalizante, com ênfase em determinada habilitação. Regulamenta o tempo de ensino para o 1º Grau em oito anos e para o 2º Grau, em três anos. Ao implantar o ensino profissionalizante, o Governo reduz de 12 para 11 anos o ensino obrigatório. Essa redução diminui as horas de ensino de Língua Estrangeira e fragiliza ainda mais o estudo escolar das Línguas Estrangeiras Modernas.

Leffa (1999, p. 14) traz a inferência de que a medida consolidada com um parecer do Conselho Federal de Educação afirma que a Língua Estrangeira seria dada “por acréscimo.”

A transcrição de alguns itens da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/1971 ilustra as observações alusivas ao ensino e aprendizagem das Línguas Estrangeiras, conforme Artigos 4º e 8º:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:  
I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.



II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior.

2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

[...]

Art. 8º A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações.

§ 1º Admitir-se-á a organização semestral no ensino de 1º e 2º graus e, no de 2º grau, a matrícula por disciplina sob condições que assegurem o relacionamento, a ordenação e a sequência dos estudos.

§ 2º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de Línguas Estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe.(BRASIL, 1971)

O Ensino de 1º e 2º Graus registrado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/1971 como núcleo comum parte diversificada remete à obrigatoriedade e à flexibilidade curricular. A primeira classificação curricular é tidá como obrigatória, de âmbito nacional; a segunda, de caráter facultativo, depende de peculiaridades. Dentre essa categorização, fica clara a falta de equidade curricular na escola, fato que se justifica pela plausibilidade de circunstâncias do cotidiano. A posição das Línguas Estrangeiras, no âmbito da Lei nº 5.692/1971, constituía parte diversificada, uma necessidade prevista na educação brasileira de Norte a Sul, para atender a peculiaridades, levando em consideração que a LE é inclusa na parte diversificada. Assim, a operacionalidade da ação pedagógica de ensinar e aprender foge do formato da aula convencional. A escola teria que formar turma de alunos “[...] em qualquer grau, [...] organizar-se em classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de Línguas Estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe.”(LDB, 1971, Art. 8º)

Nesse caso específico da LE, como afirma Souza (2005, p. 170), a decisão poderia ter sido um grande avanço metodológico para o ensino e aprendizagem de LE, à época, mas resultou no esvaziamento, ou seja, muitas escolas deixaram de oferecer disciplina Língua Estrangeira, quando muito ofereciam apenas uma hora-aula por semana, em apenas um ano escolar. Entendemos também que essa permissão diferenciada, ao romper as formalidades da sala de aula, poderia ser um diferencial para a escola e uma forma inovadora de envolver os alunos com atividades dinâmicas, desde que houvesse a preparação adequada para cada evento.

A possibilidade de reunir alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento para o ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras seria uma inovação institucional, mas a inserção desse procedimento, além da sala de aula regular, resultou no descrédito da escola, que não utilizou o espaço curricular conforme a legislação. Enquanto instituição formadora, nessa circunstância, a escola deixou de cumprir com a sua função de universo social em busca da equidade ao acesso do conhecimento e expõe a flexibilidade da política pública em prol do bem comum. Implica dizer que a autonomia das escolas demanda sensibilidade e olhar diferenciado de gestores em ambientes diversificados.

A obrigatoriedade tem caráter absoluto, implica cumprimento do dever, mesmo quando o suposto cumpridor deste ato não se considere obrigado à prática da ação, considerada imprescindível. A regulamentação obriga, e o descumprimento de atos pertinentes demanda consequências indesejáveis. O princípio da dignidade humana como o valor matriz do homem descrito por Immanuel Kant, na obra “A Fundamentação Metafísica dos Costumes”, revela o imperativo categórico expresso na exigência da dignidade da pessoa humana- “faça para os outros o que você gostaria que todos fizessem para todos” (KANT, 2014)

[...] Deve-se concordar que uma lei, para possuir valor moral, isto é, para fundamentar uma obrigação, precisa implicar em si uma absoluta necessidade; requer, além disso, que o mandamento "Não deves mentir" não seja válido somente para os homens, deixando a outros seres racionais a faculdade de não lhe ligarem importância. O mesmo se diga das restantes leis morais propriamente ditas. Por conseguinte, o princípio da obrigação não deve ser aqui buscado na natureza do homem, nem nas circunstâncias em que ele se encontra situado no mundo, mas a *priori*. Só nos conceitos da razão pura; e qualquer outra prescrição, que estribem nos princípios da simples experiência, mesmo que sob certos aspectos fosse prescrição universal, por pouco que se apoie em razões empíricas, nem que seja por um motivo apenas, pode ser denominada regra prática, nunca porém lei moral. (KANT, 2014, p.3)

A obrigação da LE não é facultada e o seu cumprimento é obrigatório. No entanto, aquilo que é facultativo não implica obrigação, e o ato por si só não se constitui efetivamente, ou seja, não se cumpre. No prisma de flexibilidade, está inserida a situação do ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Brasil pela Lei nº 5.692/1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que não pressupõe obrigatoriedade. É como se cada escola fosse autônoma para determinar a inserção ou não da disciplina, de acordo com a conveniência ou não da situação apresentada.

A justificativa para a não oferta da disciplina Língua Estrangeira, se levarmos em consideração as condições física e funcional das escolas, é de que se deve observar as situações isoladas. E, a partir dessa materialização, os resultados podem se coadunar com as

ocorrências das outras disciplinas do núcleo comum, e os empecilhos podem ter as mesmas causas. Essas causas também justificam a importância da Língua Estrangeira na Educação Básica. As disciplinas têm suas particularidades e são necessárias, embora tenhamos a compreensão de que o grau de importância entre elas é diferenciado. O cumprimento deste grau de importância, com a distribuição de fatias de tamanhos diferentes é mais interessante do que a omissão da oferta.

O ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras na Educação Básica foi e sempre será necessário. Independentemente da classe social, de princípios ideológicos, o homem é capaz de buscar o acesso ao conhecimento irrestritamente. Por razões que incidem nas desigualdades sociais, essa possível viabilidade de ruptura para a ampliação do saber lhe é negada de forma explícita ou de forma velada. Este fato evidencia a denúncia de que as pessoas têm uma relação diferenciada com o mundo, o que traz a inquietação para questões da ordem de que nem todos alcançam este conhecimento.

A ausência ou a redução das LEs nas escolas perdurou por tempo suficiente e deu margem para que, à Escola Pública, fosse atribuída a incapacidade de ensinar Línguas Estrangeiras. O país vivia sob forte efeito de uma economia internacionalizada, o que exigia o estudo dessas línguas, mais especificamente da Língua Inglesa. No entanto, ainda que não assumido legalmente, é claro, o abandono do poder público em relação às Línguas Estrangeiras. Isto abriu um espaço para ser ocupado pela iniciativa privada, que já havia dado sinais de possível estabilidade anteriormente, com a criação das escolas Yázigi (1950), ICBEU (1956), Fisk (1958), mas é no início da década de 1970 que os institutos de línguas se estabelecem nas capitais brasileiras de Norte a Sul.

O caráter facultativo do estudo de Línguas Estrangeiras no currículo do ensino de 1º e 2º Graus instituído pela Lei nº 5.692/1971 divide opiniões e deixa a Escola Pública em situação indesejável. Dá abertura para tomada de decisões na gestão escolar de determinadas escolas, possibilita análise do perfil territorial da comunidade, desfavorece a ampliação de habilidades e diminui as possibilidades das classes menos favorecidas terem acesso a uma LE, o que poderia proporcionar a essas classes conhecimento e reconhecimento de mundo.

A aprendizagem de uma Língua Estrangeira é identidade e abertura para novas descobertas em uma sociedade letrada. Além de ser um aspecto facilitador de acesso à informação, é também um divisor sociocultural, de aproximação do saber. Diante de uma política sob efeito da internacionalização da filosofia educacional americana, estudos linguísticos surgem nas universidades brasileiras mediante teorias vigentes no exterior no que

se refere a estudos contrastivos entre o Português e o Inglês, no âmbito de uma epistemologia estruturalista descritiva.

Embora a LDB 5.692/1971 tenha instituído o ensino de LE “por acréscimo”, como disse Leffa (1999), muitos foram os acontecimentos em prol da valorização do ensino de Línguas Estrangeiras. Acriação do Programa de Linguística Aplicada em 1970 que, hoje acomoda o Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, na PUC-SP; além do Curso de Bacharelado em Linguística da USP; da Associação Brasileira de Professores de Língua Inglesa, a ABRAPUI, na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, contribuiu para o fortalecimento do ensino de Línguas Estrangeiras em termos corporativos.

No final dos anos 1970, o Programa de Pós-Graduação em Língua Inglesa e Literaturas da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC começa a aparecer como um centro de produção teórica. Em 1975, a Universidade de Brasília-UnB apresenta o seu Programa de Mestrado em Linguística. Em 1978, José Carlos Paes de Almeida Filho, recém-egresso do Mestrado em Educação em Língua Estrangeira pela Universidade de Manchester, Inglaterra, lança as bases da abordagem comunicativa<sup>14</sup> ao ensino de línguas. Foi no Brasil, no seminário sobre o ensino nacional-funcional, coordenado pela UFSC, um dos ícones da Linguística Aplicada no Brasil, Almeida Filho, hoje doutor em Linguística pela Georgetown University - EUA, apresentou seus primeiros trabalhos metodológicos sobre a formação do professor de línguas, com base na sua Dissertação de Mestrado.

Em 1980, foi lançado o Projeto de Inglês Instrumental<sup>15</sup> em Universidades Brasileiras, sob a coordenação de Maria Antonieta Alba Celani (PUC-SP). Embora esse estudo instrumentalizado da língua já tivesse tido seu apogeu nas universidades britânicas desde a década de 60, as escolas brasileiras só tiveram acesso a esse recurso metodológico a partir da década de 80. O projeto, implementado com sucesso, foi pioneiro na ênfase da leitura como habilidade a ser trabalhada prioritariamente nas escolas de ensino fundamental e médio e se expandiu para cursos propedêuticos e direcionados.

---

<sup>14</sup> Com base nos estudos realizados por Almeida Filho (1993) a abordagem comunicativa se caracteriza pelo foco no sentido, no significado e na interação entre os sujeitos aprendentes uma nova língua. Prioriza a autenticidade no uso da língua-alvo na interação com outros falantes e, de forma implícita, reconhece a interlocução pelo uso inconsciente de regras. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas.

<sup>15</sup> O Inglês Instrumental é um mecanismo de ensino e aprendizagem de línguas, neste caso a Língua Inglesa, voltado para uma habilidade linguística específica, com base no E.S.P - *English for Specific Purpose* (Inglês com Objetivos Específicos). No Brasil, a habilidade de leitura é a mais utilizada para a compreensão de vocabulário e interpretação textual.

Essa manifestação teórica estabelecida no Brasil, com base no estruturalismo e no behaviorismo teve como resultado o reconhecimento da instrumentalização da língua e da abordagem comunicativa. A inserção da leitura e da “tradução” de textos nas aulas de LE, na Educação Básica, de forma criativa na maioria dos casos, com o desenvolvimento de projetos. Essa última manifestação inovadora no ensino e aprendizagem de línguas e ao longo dos anos vem sendo alvo de exigência na escola regular, a fim de que os professores sepultem o ensino do método tradicional e se apropriem da abordagem comunicativa para ir ao encontro da necessidade de seus alunos.

Esse trilha não continuou como antes. Nos anos 1980, essas manifestações não tiveram a mesma repercussão devido à dissociação de pensamento sobre as ações das universidades e o que se fazia nas escolas. O arcabouço teórico na academia e as políticas de Línguas Estrangeiras caminhavam em desalinho. As escolas viviam em constantes conflitos com ensino de Línguas Estrangeiras pelo fato de que os professores de LE poderiam ser os mesmos profissionais com formação em Matemática, Biologia, Química.

A falta de comprometimento para com a escola e a desvalorização do ensino de línguas foram fortemente marcadas em nível institucional. No final dos anos 1980, com a criação do Projeto PIMEI<sup>16</sup> no início dos anos 1990, é que os estudos acadêmicos começam a se transformar em política linguística, conforme abordagem sobre a LDBEN 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A partir da aprovação da Constituição Brasileira de 1988, restava elaborar uma lei complementar para tratar das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em substituição à Lei 5.692 de 1971. Então, com o apoio da Câmara e a participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, foi elaborado um projeto que se transformaria na nova LDB. Segundo Aranha (2006, p. 324), o trabalho de elaboração dessa nova lei não resultou de iniciativa exclusiva do Executivo, e sim do debate democrático. No entanto, o projeto não foi aprovado, considerado detalhista e corporativista, já que visava atender a setores isolados. Com o apoio do governo, o então Ministro da Educação, Paulo Renato, propôs um novo projeto, não precedido por debates, considerado omissivo e autoritário, que privilegiava o Poder Executivo, sem a deliberação do Conselho Nacional, constituído pelo governo e pela sociedade. O projeto aprovado resultou na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

---

<sup>16</sup> O Projeto para Melhoria do Ensino de Inglês (PIMEI) estabeleceu-se em núcleos que ofereciam cursos modulares de atualização e capacitação de profissionais em serviço. A coordenação geral do Projeto era de Vilma Sampaio (UFRN). Além da UFRN e da PUC-SP (onde eram elaboradas as apostilas teóricas), havia núcleos na UFRGS, na UNB e na UFAM.

O Art. 19 e o Art.20 da Lei nº 9.394/1996, transcritos abaixo, preconizam que as instituições de ensino estão calcadas em três projetos – o público, o privado de caráter empresarial e lucrativo e o privado de cunho confessional fadado à difusão da evangelização. Na concepção de Lombardi et al (2005, p.135), os interesses privados de natureza confessional possuem como horizonte a evangelização, o que não implica desconhecer que não sejam bem empresariados e lucrativos, mas sim afirmar que o seu marco referencial legitima a autonomia da instituição escolar, enquanto concepção e operação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV- filantrópicas, na forma da lei. (BRASIL, 1996)

Embora essa lei tivesse trazido um viés inovador para a educação brasileira, seu texto gerou controvérsia do ponto de vista político, no que se refere às obrigações do setor público e às do setor privado. A lei foi tida como uma forte reverência ao neoliberalismo por não garantir a democratização da educação, pois o governo focalizou a adoção de medidas de redução de serviços públicos, como as privatizações de empresas estatais, controle de gastos públicos, menores investimentos em políticas educacionais.

O Estado delegou ao setor privado grande parte de suas obrigações. Essa mudança de paradigma não contemplou a real necessidade da Educação Básica no Brasil, enquanto vertente política afetada pela escolha da produtividade e não da formação. Um exemplo disto é a educação profissional que não se encontra obrigatoriamente vinculada à escola regular, como mostram o parágrafo 4º do artigo 36 e o artigo 40 da LDB, transcritos abaixo, com a proliferação das escolas técnicas geralmente privadas, com o objetivo de atender ao mercado, “mercadoria de troca”, cujos agentes desse processo tecnicista recebem adestramento ao invés de uma educação voltada para a formação humanística. Em outras palavras, o agente da

aprendizagem receberia um “treinamento específico” para em seguida exercer uma função determinada no âmbito do mercado.

Art. 36. O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo (II) e as seguintes diretrizes:

[...]

§ 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios Estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

[...]

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. (BRASIL, 1996)

O interesse pela questão produtividade é a ênfase do projeto que prima pela habilitação profissional antes mesmo da conclusão da base para a sequência de uma formação. A opção pelos cursos profissionalizantes tende a afastar a classe menos favorecida das instituições que oferecem cursos superiores. Aqueles que tão somente concluem a Educação Básica caem “de ponta cabeça” no mercado de trabalho e passam a fazer parte de uma classe sem o preparo acadêmico mas capacitados para atender o imediatismo mercadológico da época. E esses “profissionais” enveredam pelas atividades industrial e comercial, que para Marx (1818 - 1883)(2013, p.211)“a utilização da força do trabalho é o próprio trabalho [...] O que o capitalismo determina para o trabalhador produzir é, portanto, um valordeuso particular, um artigo especificado.” Assim, na interação com o trabalho, da qual participam o homem e a natureza, o processo profissionalizante torna evidente o caráter elitista da educação.

O movimento de reconstrução da identidade do ensino de LEMs no Brasil ecoa na Nova Lei de Diretrizes de Bases nº 9.394, de 1996, que inclui, na parte diversificada do currículo, o ensino obrigatório de uma Língua Estrangeira a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e de pelo menos uma Língua Estrangeira no Ensino Médio.

A identidade dos estudantes, sujeitos dessa normatização, suscita análise e reflexão de especialistas da educação envolvidos em fundamentos e processo direcionados à especificidade. A participação das secretarias estadual e municipal da educação deve contar ainda com a sensibilidade de cada gestor escolar, no sentido de contribuir para que professores com formação em LEMs sejam estimulados ao exercício docente de Línguas Estrangeiras de forma desejável.

A partir de 1996, a identidade das Línguas Estrangeiras ressurgiu no cenário escolar com um perfil mais definido, embora até os dias atuais este recorte constitucional precise ser materializado a cada instância da Educação Básica. Isso decorre do suporte do Estado

mediante ações de acompanhamento para fazer cumprir o currículo escolar proposto e a valoração da importância de cada disciplina, com a equivalência necessária.

A LDB nº 9.394/1996 retrata a política educacional brasileira a partir do período pós-ditatorial e traz importantes considerações para o ensino de Línguas Estrangeiras na Educação Básica. O Capítulo II do Artigo 26 da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996, preconiza a base nacional comum para os currículos, mas admite consonância com a diversidade regional e local no que se refere ao planejamento das ações, à elaboração e à aplicação de conteúdos pertinentes às necessidades institucionais.

Nessa diversidade, é acentuada a inclusão de pelo menos uma Língua Estrangeira, com a logística da funcionalidade a critério da comunidade escolar, conforme a expressão estrutural, física e funcional da instituição. É o que expressa a citação abaixo, transcrita do texto da LDB 9.394/1996. Os currículos do ensino fundamental e médio passam a compreender uma base nacional comum que deve ser complementada por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, conforme o Art. 26, § 5º, transcrito a seguir:

[...]§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma Língua Estrangeira Moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRANDÃO, 2005, p.77)

A Lei nº 9.394/96, no seu Art. 26, § 5º, ainda registra que, na parte diversificada do currículo, a obrigatoriedade de pelo menos uma Língua Estrangeira Moderna. A escolha da LE ficará a critério da comunidade escolar, de acordo com as possibilidades da instituição, sem que haja distinção entre oferta da LE em diferentes turnos, como ocorre com a disciplina Educação Física. Na citação a seguir,

[...] a concepção de Educação, pelo menos nessa parte da LDB, é dependente muito mais das possibilidades de resolução dos problemas cotidianos da vida escolar do que vista como formação integral do aluno, seja ele do período diurno ou do noturno, que necessita aprender tanto os conteúdos das LE quanto os conteúdos da Educação Física (BRANDÃO, 2005, p.79)

Ao estabelecer breve comparação com o que a Lei prevê para a disciplina Educação Física, que “[...] integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica” (Brandão, 2005, p. 79), sendo sua prática facultada ao aluno de acordo com seu perfil. Quando da operacionalização da oferta dessa disciplina aos alunos do curso fundamental e médio dos cursos noturnos, que se veem diante de outras obrigações, a



Lei lhes ampara se constatadas ajornada de trabalho superior a seis horas,sua faixa etária equestões familiares, etc.

O ideal seria se indistintamente a educação fosse o universo socialde formação integral do aluno, mas o próprio cotidiano impõe regulaçãode acordo com a especificidade das diferentes situações. Até pelo fato de que, se o aluno da Educação Básica cumprir a carga horária do Ensino Fundamental e Médio em tempo hábil,teríamosum perfil de alunos com menos variações para os argumentos inseridos naquilo que Brandão denominou “problemas do cotidiano.”A escola,enquanto ícone da formação humana e a importância de cada disciplina, não está na quantidade da carga horária deste ou daquele curso, mas na existência de conteúdos qualitativamente interessantes que possam satisfazer a necessidade humana qualitativamente.

O Art. 36, inciso III estabelece que:

Será incluída uma Língua Estrangeira Moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição. (LDB, 1996)

Nessa construção,desconstrução de sentido,tomamos como parâmetroa concepção de Paiva (2003): “A Lei 9.394/1996 parece legitimar a importância do ensino deLínguas Estrangeiras. Masações governamentais, e por que não dizer algumas políticas públicas<sup>17</sup>demonstram que o ensino de idiomas ainda é visto como algo pouco relevante ou descolado dos projetos pedagógicos.”

### **1.3.1 A Lei 9.394/1996 e os PCNs: uma proposta inovadora para as Línguas Estrangeiras?**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, criados a partir de 1998, minimizam a abrangência do ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras, com argumentos de que as escolas necessitam de condições para a obrigatoriedade do ensino de LE.Logo, a conseqüente necessidade de mudança nas condições de ensino é um aspecto controversogerado pela legislação do ensino. A inclusão de habilidades orais, por exemplo, no currículo da Educação Básicaé condicionada à possibilidade de uso efetivo da língua pelo aprendiz, como se isso

---

<sup>17</sup> Entendemos por Políticas Públicas as ações planejadas, implementadas e desenvolvidas com a estrutura do Estado, com a finalidade de promover intervenções e resolver situações problemáticas relevantes no âmbito social.

fosse totalmente previsível. Enfatizando a discriminação contra as classes populares, o texto dos PCNs para o ensino fundamental argumenta que:

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do Espanhol, principalmente nos contextos de fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, Alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar Línguas Estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma Língua Estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno (MEC/PCNs, 1998, p. 20).

Isto implica o entendimento de que o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério da relevância social para a aprendizagem.

Para Paiva (2003) e Souza (2005), a clareza da pouca legitimidade do ensino de idiomas é registrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs) para o ensino fundamental publicado pelo MEC em 1998: “O documento minimiza a importância do ensino da oralidade, afirmando que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar Línguas Estrangeiras como instrumento de comunicação oral” (Id, 2003 p.58). O preconceito contra as classes populares está registrado na música popular já em 1934, na canção gravada por Carmen Miranda, no texto de Assis Valente, *Alô Boy*, que dizia: *Alô boy, deixa essa mania do Inglês. Fica tão feio pra você moreno frajola, que nunca frequentou os bancos da escola*” (Ibid, 2003, p.58). A passagem reforça a crença de que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira tem como alvo a elite, mas não os alunos da Escola Pública que não precisam ter acesso a esse destaque cultural.

O fato de o ensino de leitura ter maior importância em relação às outras habilidades é registrado na página 20 do texto dos PCNs.

[...] a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. [...] Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LÊs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes. (MEC, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998, p. 20,21), na concepção de Donnini (2010, p.7), para o ensino fundamental, prevêem o ensino da Língua Estrangeira com base na função social da aprendizagem e sugerem pelo menos três fatores que devem ser

considerados na tomada de decisões sobre quais línguas devem ser incluídas no currículo: 1) a inclusão da Língua Inglesa e da Língua Espanhola. A Língua Inglesa pela crescente influência ao longo do século XX, culminando com a globalização; a Língua Espanhola, pela intensificação das relações econômicas na América Latina com os países vizinhos e do Mercosul; 2) a inclusão da Língua Portuguesa como Língua Estrangeira em comunidades indígenas e em comunidades de surdos nas quais a língua materna não é o Português, mas sim, segunda língua; 3) a inclusão da Língua Francesa, dado o seu papel relevante nas trocas culturais para toda uma geração de brasileiros.

Consideramos o ponto de vista da autora amparado em três aspectos. A inclusão das Línguas Inglesa e Espanhola, por fatores históricos desde meados do século XX até a atualidade, com a quebra das fronteiras, como advento das tecnologias digitais. Sua atualidade incide no fato de que muitos dos desafios podem ser desvendados mediante o conhecimento desses idiomas, que precisam ser disponibilizados sistematicamente pelas instituições de ensino, responsáveis pela Educação Básica. A seguir, por questões étnicas, as comunidades indígenas brasileiras precisam preservar sua identidade por força de traços interculturais, da difusão linguístico-cultural, do tradicionalismo dos primeiros habitantes que devem conservar sua territorialidade. E, ainda, pelo fato de a língua francesa exercer a representatividade cultural desde o início do século XX, e ter-se notabilizado pelo fato de ser a primeira Língua Estrangeira Moderna a ser inserida nos exames para ingresso nas universidades brasileiras.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

“No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.” (Brasília: MEC, 2000. p.25).

No contexto das últimas décadas, os critérios de organização das políticas curriculares mudaram de forma substancial, se comparadas às décadas anteriores a 1990. Essa mudança tem, na abertura democrática, sua justificativa. A política curricular brasileira é descentralizada, mas o Estado, pelas Orientações Curriculares Nacionais<sup>18</sup>, centraliza os

<sup>18</sup> Orientações Curriculares Nacionais, um desdobramento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com implementação em 2006.

textos curriculares. As políticas de Línguas Estrangeiras para o Ensino Médio no contexto educacional indicam um complexo espaço em que políticas nacionais para a educação, políticas linguísticas, política internacional e instâncias supranacionais se inter-relacionam. Cabe salientar que as línguas não se limitam a contextos linguísticos ou educacionais, mas à operacionalização do ensino de LE de acordo com as condições regionais.

Um fato notório no âmbito da Escola Pública e do ensino de Línguas Estrangeiras, mesmo considerando que os professores têm a formação acadêmica para o exercício da docência do idioma com o qual trabalham, consiste na diferenciação desse professor dentre o corpo docente. Neste caso, questionamos se a interdisciplinaridade e o apoio da gestão escolar são fatores que poderão contribuir com a eficácia dos resultados do ensino e aprendizagem de LEMs. Dentro de uma perspectiva curricular funcional, questionamos aspectos como a interdisciplinaridade e o apoio da gestão escolar, enquanto práticas sociais. Até que ponto esses fatores contribuem para assegurar a imparcialidade entre os membros do corpo docente e a importância da sua prática pedagógica, permanente interação, no âmbito da escola.

O ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras tem passado por muitas reformas, geradoras de vários cenários sem que tenha identificado um método capaz de promover o sucesso do estudante com as condições que a Escola Pública oferece. Não basta seguir o material didático como uma receita pronta para aplicar e obter um diagnóstico imediato e resolver todas as situações que a sala de aula proporciona. É importante o ato de análise do professor em relação ao que fazer diante das diferentes realidades em que os alunos estão inseridos. As mudanças na legislação deveriam ser o retrato da preocupação com o processo de formação do professor.

A obrigatoriedade explícita da Língua Inglesa e o caráter facultativo para outras Línguas Estrangeiras, preferencialmente para a Língua Espanhola, reforça a retomada de um currículo plurilíngue. Impulsiona a reflexão crítica do corpo vivo da escola, a partir da necessidade de integração da LE ao currículo não devido a sua finalidade de uso técnico, mas devido às possibilidades de o aluno desenvolver estratégias de aprendizagem, ou ao aumento da sua capacidade de aprender a aprender, mediante a proposta da escola. A aprendizagem voltada para o ensino comunicativo, centrada na interação e no uso significativo e contextualizado de LE, em contraposição ao ensino tradicional, centrado na gramática e/ou aquisição de comportamentos verbais mecanizados.

O alcance da Língua Estrangeira deve ser para todos. Em termos curriculares, a participação do professor de Língua Estrangeira neste cenário não deveria ser tratada como posição de menor importância em relação aos professores de outras disciplinas. Embora a

consciência de uma determinada camada social ainda aponte o desnível em relação à disciplina e ou à matéria na estrutura curricular, este fenômeno é percebido e sentido por quem exerce o ensino de línguas. A necessidade de estudar e aprender a comunicação básica em pelo menos uma Língua Estrangeira no decorrer da Educação Básica, na Escola Pública não é visualizada em diferentes escolas, embora a nossa percepção seja favorável ao alcance merecido. Embora esse contexto comunicativo esteja voltado à habilidade de leitura, conforme preveem os PCNs, acreditamos que a base dessa inovação no ensino de LE está diretamente centralizada na formação do professor, tópico a ser discutido no capítulo seguinte desta pesquisa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 prevê o ensino e aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês ou Espanhol) na Estrutura Curricular, como parte diversificada, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano; e no Ensino Médio, do 1º ao 3º ano. A carga horária é distribuída ao longo do ano letivo de 40 semanas, sendo 02 horas-aula semanais. Esse período anual garante um total de 80 horas-aula para cada série. Ao término da Educação Básica, o estudante terá um total de 560 horas-aula de Língua Inglesa, conforme mostra o quadro nº 08. É o que garante a atual política que rege a educação pública brasileira.

Dados da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC revelam que esse quantitativo do Ensino Fundamental está em vigor desde 2011. E, para o Ensino Médio, a carga horária vigora a partir de 2013.

| QUADRO nº 08 CARGA HORÁRIA DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA |                       |       |       |       |                        |       |       |
|---|-----------------------|-------|-------|-------|------------------------|-------|-------|
| Componente Curricular - Parte diversificada                     |                       |       |       |       |                        |       |       |
| Língua Inglesa  | Ensino fundamental    |       |       |       | Ensino Médio           |       |       |
|   | Anual                 |       |       |       | Anual                  |       |       |
|   | 6º                    | 7º    | 8º    | 9º    | 1º                     | 2º    | 3º    |
|   | 80h/a                 | 80h/a | 80h/a | 80h/a | 80h/a                  | 80h/a | 80h/a |
|   | Total de h/a = 320h/a |       |       |       | Total de h/a = 240 h/a |       |       |
| Carga horária de Língua Inglesa na Educação Básica: 560 h/a     |                       |       |       |       |                        |       |       |
| FONTE: SEDUC/SEMED (2018)                                       |                       |       |       |       |                        |       |       |

A carga horária de LE na Educação Básica na Escola Pública é equiparada à oferta das demais disciplinas, matérias da Base Nacional Comum Curricular, sendo inferior apenas à Língua Portuguesa e à Matemática que têm carga horária de 03 horas-aula semanais, conforme mostra (Estrutura Curricular do Ensino Médio, SEDUC-2011, p.185), distribuição de disciplinas e carga-horárias com base em experiências anteriores está sob a incumbência do órgão maior da Educação, o Ministério da Educação, após anuência do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A Resolução nº 03, de 26 de junho de 1998, do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e define procedimentos a serem observados na organização curricular de cada escola. Os Estados se rendem à observância desses procedimentos na criação do corpus curricular, estipulando os índices quantitativo e qualitativo para o equilíbrio das ações de ensino e aprendizagem.

Art. 4º As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do Ensino Médio estabelecidas pela lei:  
[...] V - competência no uso da língua portuguesa, das Línguas Estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania. (CNE/MEC, 1998)

Aos estados, cabe a observância desses procedimentos mediante delimitação do *corpus* curricular, que estipula o quantitativo e o *modus operandi* nas escolas como um todo. Em atenção ao discurso de Sacristán (2001), é importante observar que

[...] a escola se justifica como aparelho difusor e criador de cultura nos sujeitos enquanto for capaz de difundir eficientemente aquela tradição, aqueles conteúdos e habilidades para os quais está mais preparada que as demais esferas de socialização: a família, os meios de comunicação, a comunidade etc...[...] É preciso dispor de uma forte seleção de conteúdos, representativa dos grandes campos do saber codificado...[...] O currículo que respeite esses princípios terá que ser um currículo publicamente discutido, dialogado entre aqueles que tenham voz para argumentar racionalmente. (SACRISTÁN, 2001, p.108, 109)

Sacristán traz uma reflexão sobre a responsabilidade da escola a partir do cumprimento de suas ações, no trato com as disciplinas “sem distinção e grau de importância” e no acompanhamento operacional em prol de bons resultados. Se a escola exerce o seu papel de prezar pela igualdade, sem distinção, as aulas de Biologia assim como as de Língua Inglesa terão o mesmo brilho. Ou são patamares diferentes para a Escola Pública? O professor de Biologia precisa diversificar suas aulas com vivência em laboratório. Assim também, o professor de Inglês precisa de recursos para tornar suas aulas mais atrativas e fazer valer a sua formação, no sentido de adequar a distribuição do conteúdo ao número de aulas. É possível, até mesmo, que um simples aparelho de som possa contribuir para diversificar o modo como o conteúdo daquela aula poderá ser apresentado caso o professor demonstre interesse em fazer a diferença na sua prática para chamar a atenção de seus alunos. Ou simplesmente qualquer recurso utilizado pelo professor não faz diferença se a sua prática irá incidir em uma aula estrutural ou comunicativa? Na próxima aula, mais um evento sem conexão com o que foi visto anteriormente. Se isto acontece na escola Paulo Freire, já na escola Professor Agenor Ferreira Lima, a situação é outra; o professor entra na sala de aula, cumprimenta os alunos em

Inglês, tenta inserir o conteúdo previsto de acordo com a Proposta Curricular, segue o Plano de Ensino, inicia sua aula com alusão à aula anterior e introduz o assunto com dinamismo para atrair a atenção do aluno e alcançar os objetivos propostos.

A escola é o espelho dos sujeitos que a constituem. Não basta gerir capacidades e competências sem a materialização do trabalho docente dentro de cada quadrado que lhe compete cuidados. O professor precisa acreditar na sua formação, na sua capacidade de criar e encontrar a melhor direção para atingir as necessidades de seus alunos, embora o ambiente de alcance não seja o ideal. A atmosfera precisa ser criada. No mundo real, é a existência da necessidade de aprender que propicia a edificação da escola.

A construção da realidade a cada evento em sala de aula evidencia a crença do professor, como índice de influência nas suas ações e, discutida entre pesquisadores, considera-se suas características e funções. Para Buehl, várias são as definições de crença no âmbito do ensino e aprendizagem,

[...]um julgamento individual verdadeiro ou falso acerca de uma proposição[...] a crença pode ser implícita ou explícita, dentro de uma complexidade, em um sistema interconectado e multidimensional. No sistema multidimensional a crença pode ser primária ou derivada para ser mantida em pedaços isolados, teoricamente incompatível ou inconsistente para coexistir. [...] As crenças dos professores são realizadas dentro do indivíduo e são distintas do conhecimento. (BUEHL, 2015, p.66, 67).

A ação do professor acontece em diferentes aspectos do conhecimento, seja ele formal, seja senso comum, seja mediado via instruções e recursos que se refiram ao ensino. O conhecimento é tangível, e as crenças, uma vez inseridas nesse processo, são reivindicações subjetivas, algo que o indivíduo aceita como verdadeiro. As crenças podem interferir na prática do professor como um índice de convicção que se estabelece como uma consciência ingênua, como uma ação individual. A partir da maturação do saber docente que se consolida com as ações diárias, as crenças podem ser desconstruídas ou redimensionadas em um processo de interação com o outro.

No discurso de Moraes e Galiazzi (2011, p.209), “sem o diálogo com o outro não poderíamos perceber os limites de nossos conhecimentos e dificilmente conseguiríamos encaminhar sua reconstrução. Aprendemos por confrontação com o diferente, a partir do diálogo com outros sujeitos.” No posicionamento do professor Cassiano, em entrevista para este estudo, a construção de sentido se dá pela manifestação de fatos de visibilidade individual e coletiva.

Pesquisadora: Na sua opinião que fatores poderiam contribuir para melhoria e aprendizagem da língua inglesa na Escola Pública?

Cassiano: Melhorar as condições, a condição física das escolas, equipamentos disponíveis, os professores... nós temos internet, né?!... o material é... até mesmo apagador, pincel... coisas que são básicas faltam! Às vezes tem, mas, é bem escasso tipo, ganha um pincel e tem que fazer ele durar muito tempo ali aquele pincel quando que num dia se você for trabalhar na lousa com pincel num dia você... ele já seca, né?! Fora isso a SEDUC tem que programar formações, como a SEMED programa formações, liberar que o professor possa fazer essa formação, sem se preocupar de ter que ir pra escola...

O professor Cassiano, um dos participantes desta pesquisa, aponta a carência de recursos tecnológicos e didático-pedagógicos na sala de aula, a precária estrutura física das escolas e a necessidade de formação continuada para os professores. Essa é a visão individual, um índice de convicção que, embora individual, cabe, na percepção coletiva, o juízo de valor exposto por quem vivencia a situação da Escola Pública e reconhece suas necessidades. À propósito, a Proposta Curricular do Ensino Médio (PCEM - 2012) da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas tem como objetivo geral “capacitar o aluno a utilizar a Língua Estrangeira Moderna como instrumento de comunicação e acesso aos conhecimentos e às tecnologias avançadas de outras culturas e de outros grupos sociais” (PCEM, p.57). É no reconhecimento vocabular e na capacidade de formação de estruturas linguísticas simples, vivenciadas pelo aluno, que obteremos resultados mais animadores. É um indicativo do exercício e cumprimento da proposta com veracidade. No discurso de professores participantes dessa pesquisa, o exercício da proposta se constitui de forma diversificada pela criatividade de cada professor.

Diante dos desafios que subjazem a situações de cunho sociopolítico, o fato é que: a carga horária de Língua Inglesa na Educação Básica, de 560 h/a, ao longo de sete anos letivos, corresponde à carga horária de um curso básico em escola de idiomas, com oito semestres sequenciados.

Enquanto exercício profissional docente visando resultados desejáveis para os alunos, a formação e atuação de professores de Língua Inglesa na Escola Pública continuarão em discussão nos próximos capítulos desta pesquisa.



## **CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-PRÁTICOS**

### **2.1 Teoria e prática: conhecimento recebido e conhecimento experiencial**

Admite-se que a profissão docente é habitada por saberes de natureza distinta ao longo da educação sistemática e se manifesta desde o pré-serviço até o exercício da aplicabilidade do campo do saber, para o qual o sujeito se habilita. É durante o curso de graduação que as manifestações de memória daquela disciplina ou daquele professor podem vir à tona, até mesmo de uma forma inconsciente, no trajeto do cumprimento das disciplinas durante o curso superior. A opção pelos cursos de Licenciatura acende essa chama no momento da preparação para vivenciar a especificidade do curso, com as disciplinas de cunho prático.

É o momento de inversão de papéis na sala de aula: aquele aluno que, até então, sempre assistiu à aula, agora passa a observar professores na Educação Básica, subsidiados por noções metodológicas. E, a seguir, sob orientação do professor de Estágio Supervisionado, esse aluno internaliza a dimensão da aula, o que, para Penny Ur (2007, p. 213), é um evento social que varia de acordo com o tópico, a atmosfera, o nível e o lugar. A partir de então, essa nova posição causa um estranhamento para o aluno enquanto se coloca diante do novo. Mas é o prenúncio de um começo da consciência ativada para o campo profissional.

Esse aluno, mais precisamente o estudante do curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa, foco deste trabalho, após o cumprimento das observações, prepara o seu plano de aula, com embasamento teórico a partir de disciplinas como Didática, Metodologia do Ensino da Língua Inglesa, Prática Curricular, Estágio Supervisionado, dentre outras, e assume a regência, embora alguns alunos já tenham tido a oportunidade de atuar como professores de LE, sem a devida percepção das exigências e nuances que a função exige. Como parte das disciplinas Prática Curricular (I, II, III, IV, V, VI e VII), o aluno passa a reger microaulas sob a observação do seu professor, mediante orientações prévias, tendo os colegas de classe como público-alvo. Essas microaulas podem ser consideradas como opilar de sustentação do início do processo de construção do ingresso na docência. É um momento de encontro de uma percepção anterior, oriunda da condição de ser humano enquanto estudante de

Licenciatura, em convergência com o momento novo, na condição de regente, uma ocasião fértil para o aprendente<sup>19</sup>.

Na concepção de Wallace (1991, p.3), um dos fatores cruciais do sucesso da aprendizagem de algo depende do que o aprendiz traz para uma situação: “[...] a aprendizagem não acontece no vácuo: é importante a maneira como o aprendiz interage com o que está sendo aprendido em uma situação específica.” Almeida Filho afirma que:

“Embora careçamos de mais pesquisas para estabelecer a força relativa de distintas classes de valores na constituição de uma abordagem de ensinar e de uma abordagem de aprender línguas, devemos reconhecê-las, a *piori*, uma força tributária que condiciona em parte o processo de ensinar e aprender.” (ALMEIDA FILHO, 2008, p.11)

Isto implica o início do despertar para uma identidade que será marcada pela junção de diferentes características individuais e saberes a serem construídos durante a formação inicial até o encontro com a atuação profissional.

Consideramos o conhecimento como um dos principais valores do cidadão, assim como a capacidade de inovar, de empreender e de obter resultados com a busca pelo saber. Nesse processo, devemos levar em conta o fato de que a sociedade passa por transformações suscitadas pela contemporaneidade e revoluções, notadamente a revolução tecnológica que afeta o modo como as pessoas se organizam, como se relacionam e como aprendem. Infere-se que esse processo se refere a uma construção histórica, social e política, com limitações e possibilidades, vivenciadas no dia a dia daqueles que utilizam seu conhecimento intelectual como instrumento de trabalho.

Para ilustrar essa passagem, fazemos alusão ao texto de autoria de Luiz Antonio Marcuschi, “A formação intelectual do estudante de Letras”, que consideramos atemporal no que se refere à construção do conhecimento.

[...]O intelectual não se caracteriza pela posse de um grande cabedal de conhecimentos, sejam eles quais forem, ou pelo domínio de muito conteúdo cultural, histórico e temático em sua área, mas por sua capacidade de ação autônoma, crítica e ética com o saber de que dispõe a partir da vivência que construiu em sociedade. A formação intelectual do aluno de Letras não é a edição de uma enciclopédia monumental [...] e sim a formação de um cidadão capaz de agir na construção do conhecimento para atuar junto à sociedade. A formação intelectual é a formação para a competência e não para a simples competição no mercado. (MARCUSCHI, 2009, p.11).

---

<sup>19</sup> O aprendente, o mesmo que aluno, aprendiz. Termo usado pela psicopedagoga argentina Alicia Fernandes na obra *Os idiomas do Aprendente*, p. 53, publicada em 2001, Artmed Editora.

Destaca-se, então, que os conhecimentos têm caráter de decrepitude, o que corresponde ao fato de que aquilo que se aprende num determinado momento tem uma utilidade relativa em função dos avanços das investigações, o que obriga o sujeito, mais do que nunca, a uma atualização constante. Isso não implica dizer que determinado conhecimento tenha um caráter excludente, aposta-se no conhecimento que se agrega e permite a seletividade, focado no desenvolvimento crítico, na construção da autonomia que possibilite melhores caminhos e melhores soluções na sua prática cotidiana. Evidencia-se que a formação inicial do professor deve sustentar-se em contínua reflexão e criticidade de seus feitos diários, considerando que cada aula é uma ação única, logo, uma prática que não se repete e que deve ser o alvo das preocupações dos que exercem a docência.

A aceitação social de uma determinada ocupação como profissão dialoga diretamente com o fato de que os profissionais que a praticam precisam de um conhecimento especializado não partilhado com outras profissões. É a especificidade de saberes que deverá ser constituída e marcada pelas nuances do exercício das atividades desenvolvidas na docência, como uma ação sociopolítica que deve gerar espaço privilegiado de decisão, conquista da condição e da capacidade de participação social e da cidadania. Ser formador de opiniões advém de um processo que está sempre em construção e envolve conhecimento conceitual e atividades cotidianas, em constante criatividade e análise crítica das ações, com perspectivas de unicidade no fazer pedagógico. Cada ação deverá pressupor uma finalidade para uma determinada situação de identidade.

### **2.1.1 O processo de formação de professores no Brasil**

O questionamento da formação de professores tem antecedentes no ideário da Escola Nova<sup>20</sup> (1822), movimento que preconiza a democratização da educação. Embora as questões que envolvem a formação de professores tenham se propagado a partir do século XIX, não podemos afirmar que se trata de estudo recente. No século XI, já havia instituições fomentando o tema, que veio a se expandir a partir da exploração do novo mundo, no século

---

<sup>20</sup> A Escola Nova, um movimento de renovação do ensino que, embora tenha se manifestado nos Estados Unidos e na Europa na segunda metade do século XIX, teve seu apogeu na primeira metade do século XX. Segundo Aranha (2006, p. 246) a Escola Nova resultou da tentativa de superar a escola tradicional voltada para a memorização de conteúdos. Desde a Revolução Industrial (1840/1870) a burguesia precisava de uma escola mais realista, que se adequasse ao mundo em constante transformação. No Brasil, esse movimento se desenvolveu sob forte impacto de transformações econômicas, políticas e sociais, a partir da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932.

XVII, e por que não dizer em plena exploração da Amazônia. Na análise de Saviani (2009, p.143), o questionamento do preparo de professores emerge no Brasil, de forma explícita, após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular, imersa em diferentes períodos da história.

O quadro nº 09 é elucidativo acerca dos principais aspectos que impulsionaram e mudaram o rumo da educação brasileira, desde o período Imperial até os dias atuais.

| QUADRO nº 09 – ASPECTOS MARCANTES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA                    |  |
|---|--|
| <b>Ensaio Intermitentes<br/>(1828 – 1890)</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lei das primeiras letras (27/10/1827). Não houve preocupação com a formação de professores.</li> <li>- Treinamento custeado pelos próprios interessados.</li> <li>- Método mútuo.</li> <li>- O professor deveria ter o domínio do conteúdo a ser ministrado, desconsiderando o preparo didático-pedagógico. As escolas não eram eficientes qualitativamente. O Estado do Rio de Janeiro é pioneiro da Escola Normal.</li> </ul> |
| <b>Escolas Normais<br/>(1890 – 1932)</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enriquecimento dos conteúdos curriculares, criação da Escola-Modelo anexa à Escola Normal.</li> <li>- Exercícios práticos de ensino.</li> <li>- Expansão da Escola Normal por todo o país, partindo de São Paulo.</li> </ul>  |
| <b>Institutos de Educação<br/>(1932 – 1939)</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo e pesquisa, transformação da Escola Normal em Escola de professores. Ideário da Escola Nova.</li> <li>- Cultura geral e cultura profissional.</li> <li>- Princípios técnicos práticos no processo formativo.</li> <li>- Criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1934.</li> <li>- Criação da Universidade do Distrito Federal, 1935, no Rio de Janeiro.</li> </ul>                                |
| <b>Cursos de Licenciatura e Escolas Normais<br/>(1939 – 1971)</b>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização dos cursos de formação de professores (pedagogia e licenciaturas).</li> <li>- Nova estrutura do curso Normal dividido em ciclo: 1º ciclo – Curso ginásial do curso secundário com duração de 4 anos, para formar regentes do curso primário; 2º ciclo – Curso colegial com o objeto de formar projeto do curso primário (Escola Normal e Instituto de Educação).</li> </ul>   |
| <b>Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica<br/>(1971 - 1996)</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Magistério, A Lei nº 5.692/71 altera a nomenclatura de ensinos primários e médio, para primeiro e segundo grau.</li> <li>- Desaparecimento das Escolas Normais e instituída habilitação específica de 2º grau para exercício do magistério de 1º grau.</li> <li>- A Lei nº 5.692 previu a formação de professores em nível superior.</li> </ul>   |
| <b>Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores<br/>(1996 - 2006)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os Institutos Superiores de Educação foram instituídos como Instituto de Ensino Superior de segunda categoria, por meio de cursos de curta duração, mais baratos para os cofres públicos.</li> </ul>  |
| FONTE: Adaptada de Saviani (2009, p.144 - 148)  |  |

Para estabelecer um parâmetro sobre a educação como fonte agregadora de saberes e dimensão necessária para a formação do professor, entende-se a formação como o impulso da aplicabilidade do conhecimento em benefício de outrem. Nos primórdios da educação brasileira, essa formação se constituía no “aprender fazendo”, pressuposto de um empirismo no qual a ação se sobrepunha por si só, sem qualquer procedimento ou fundamentação teórica. Já as universidades, segundo Saviani (2009, p.148), davam conta da modalidade dedicada às

“artes liberais” ou intelectuais, com base na educação clássica, com fins acadêmicos ou profissionais, em oposição às “artes mecânicas” ou manuais, para a formação de professores.

A partir do século XIX, com a criação das Escolas Normais de nível médio para formar professores primários, surgiram diferentes modelos de formação de professores. Com base no que afirma Saviani, (2009, p.149), os modelos são denominados conteúdos cultural-cognitivos e didático-pedagógicos. Isso implica uma luta entre dois modelos de formação que, embora diferentes, não são excludentes. O primeiro trata da cultura geral e domínio da especificidade da área de conhecimento correspondente à disciplina de atuação do professor. O segundo se constitui como decorrência do domínio de conteúdos do conhecimento organizado, no que se refere a procedimentos metodológicos inerentes à operacionalização e ao gerenciamento da ação de ensinar.

[...] 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 de organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2009, p.149).

O desconhecimento da questão pedagógico-didática pautava (1890 - 1932) os cursos de formação, que primavam pela transmissão de conteúdo puro e simplesmente sem a inserção de procedimentos teóricos e metodológicos. Era como se a aplicabilidade do conhecimento tivesse um canal de repasse “mecânico” do assunto de cada seção exercida para satisfazer o cumprimento da ação de quem ensina. O professor, mesmo sem o aparato didático-metodológico, era considerado o centro das atenções e o principal ator na sala de aula, o que deixava em segundo plano a importância do aprendiz, um mero agente passivo em ambiente escolar. Ao longo das reformas no sistema educacional brasileiro, foram, aos poucos, sendo inseridas matérias e disciplinas específicas de cunho metodológico e didático, necessárias ao cumprimento de cada disciplina.

Mesmo as reformas inovadoras no sistema educacional brasileiro que ditam mudanças curriculares, inserção de novos conteúdos e procedimentos diferenciados e direcionados à completude daqueles que exercerão a docência ainda não satisfazem a necessidade nacional. Saviani (2009, p. 148) questiona o fato de que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores “[...] ela nunca se preocupou com o preparo pedagógico-didático dos professores.

Ser professor implica ter conhecimento amplo sobre ensinar. O professor de línguas precisa saber além da especificidade da sua área de atuação, o que pode ser percebido nas falas das professoras Otília e Maria na entrevista abaixo:

Pesquisadora: Na sua opinião, simplesmente saber a língua inglesa é o suficiente pra ser a professora de Inglês aqui com essa comunidade?

Otília: Só o conhecimento da língua? Não, não... nunca é. Aqui eu... tomei uma postura assim de que eu tenho que me fazer... não só amiga deles, né?! mas também de trazer um pouco até mesmo de psicologia, né?! porque a realidade é outra, eles não vêm só estudar, eles vem aqui às vezes pra ter um contato social com outros... outras pessoas, aqui que eles são apresentados a outra realidade, então eu tento trazer isso pra eles abrir uma... algumas janelas pra eles, assim fora da... do que é a realidade deles.

Maria: Os meus conhecimentos é... não só na área da língua inglesa, eu sinto mais necessidade de aprimorar na parte de didática, de pedagogia, de psicologia até... questão de... de... como lidar com as dificuldades que a gente encontra na sala de aula, não só sobre a matéria específica mais as coisas além.

Pesquisadora: Não é ser simplesmente ser professor de Inglês, as atividades, as práticas exigem muito mais...

Maria: Sim, quando... quando eu comecei... a lecionar na Escola Pública... porque eu trabalhei no CEL, trabalhei em vários cursinhos de Inglês, trabalhei em escola regular privada, mas, quando eu entrei na Escola Pública eu descobri, foi assim uma “porrada” de que não basta só saber falar Inglês e colocar um quadro pra gente aprender a botar data, não... é muito... é muito mais do que isso...

Aqui se observam lacunas na formação que poderiam ter sido supridas no Curso de Graduação, mediante os estágios supervisionados não obrigatórios. Saberes, atitudes, competência e habilidade fazem parte de um processo de construção constante do conhecimento. A formação do professor, na voz de Celani (2002, p.21) “[...] não pode ser vista em termos apenas de produto, mas deve ser entendida em termos de um processo que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador”. Essa incompletude é marcada em cada profissional que, ao longo da caminhada docente, tenta minorar a distância entre o real e o ideal.

Embora as questões pedagógicas nos cursos de licenciatura tenham tido destaque desde a década de 1930, nos dias atuais, ainda deixam muito a desejar. As políticas de formação de professores são demonstradas de forma implícita nos cursos superiores, que trazem, no seu bojo, disciplinas práticas e teóricas para satisfazer a necessidade do aluno que ingressa num curso de Licenciatura sem ter a dimensão da essência que o curso poderá lhe proporcionar. Alude-se, nesse comentário, em particular, aos alunos que ingressam na Universidade para o Curso Letras e, mais especificamente, àqueles que enveredam pelas

Línguas Estrangeiras, que têm a convicção de que o seu ingresso nos Cursos de Espanhol, Inglês, Francês ou Japonês implica aprender uma Língua Estrangeira.

É obvio que a aprendizagem da Língua Estrangeira também está prevista no decorrer do curso, mas a essência das disciplinas não está centrada na possibilidade e probabilidade de alguém se comunicar em Língua Estrangeira. Sem dúvida, a comunicação em LE deve ser aprimorada durante o curso; mas a aplicabilidade desse conhecimento linguístico deve ser materializado na docência. E, para que essa materialização seja consolidada, é necessário que o professor tenha clareza do saber além da especificidade, do saber fazer com planejamento, para ser o profissional apto a agir de acordo com as situações que a sala de aula lhe proporciona.

Essa comunicação que se denomina simplista deverá ter ocorrido antes mesmo do ingresso do aluno no curso de Letras, mas nem sempre esse aluno que opta por Línguas Estrangeiras teve a oportunidade de acesso a um curso de idiomas antes de se tornar universitário. Aquele aluno que vivenciou o estudo da língua previamente não só terá maior identidade com o curso, mas também o seu nível de competência linguística será o desejável para o acesso ao conteúdo do curso. Isso não significa dizer que o aluno que só vivenciou a Língua Estrangeira, no caso a Língua Inglesa, na Educação Básica seja impossibilitado de cursar as disciplinas. Obviamente, ele terá dificuldades no acompanhamento do conteúdo das disciplinas específicas. Para preencher essas lacunas, o aluno poderá frequentar um curso de idiomas paralelamente, situação oportuna no Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa, da Universidade Federal do Amazonas.

É importante evidenciar que, no âmbito desta pesquisa, a procura pelo Curso de Letras, Línguas Estrangeiras, é feita por jovens recém-egressos da Educação Básica, com idade entre dezessete a vinte e três anos. Há casos de alunos graduados que procuram o curso com o intuito de aprimorar sua competência linguística no idioma.

O curso envolve disciplinas como: língua e literaturas, metodologias do ensino do línguas e procedimentos históricos, pedagógicos e metodológicos. A inclusão de conteúdos teórico-práticos, estágio supervisionado obrigatório e não obrigatório, fazem parte da estrutura curricular. Nega-se aqui o fato de aprender uma LE para o alcance da comunicação e assegura-se a essência do Curso de Letras, formar professores. Logo, aprender para aplicar e buscar resultados desejáveis.

O questionamento sobre a formação de professores, em particular os professores de LE, não se esgota tão somente no domínio do conteúdo da língua que ensina e no seu conhecimento cultural. Sem fazer apologia à formação generalista, vê-se a necessidade de uma

formação holística que alcance a interdisciplinaridade, ainda distante dos cursos de Letras. Dentre o arcabouço teórico de LE, as cadeiras de Sociologia, Filosofia, História da Arte, Ciência Política, dariam muito mais base teórico-conceituais aos alunos de Letras, que expandiram as possibilidades de maior envolvimento com outras áreas do conhecimento. Mesmo que essa abertura fosse de forma periférica, certamente os sujeitos se tornariam profissionais críticos e encontrariam afinidade na imensidão da complexidade do conhecimento, o que vem ao encontro da visão de Morin (1994, p. 140) ao afirmar que o todo é maior que a soma das partes.

A formação de professores está diretamente ligada aos cursos de licenciatura das faculdades, centros universitários e universidades públicas e privadas que ofertam cursos direcionados àqueles que pretendem exercer a aplicabilidade do conhecimento, em um processo de ensinar e aprender. O questionamento da formação docente envolve diretamente discurso e ação e tem identificação no pensamento de Dewey (1979) e Schön (1987).

Dewey (p.288) propôs a epistemologia da prática com a assertividade que a educação é uma necessidade social, a base da igualdade e o pilar da sociedade, em uma perspectiva de equidade. Seu eixo norteador subjaz na vida, enquanto experiência com vistas ao alcance da aprendizagem para todos, independentemente da classe social.

Schön (p.64) defende o pensamento em ação, o aprimoramento de práticas sociais sobre o profissionalismo que representa um válido “conhecimento-no-uso”, resultado de um número imenso de experimentos em tempo real. Assegura que a prática profissional competente é construída em torno do “conhecimento na ação” e seu desenvolvimento depende da “reflexão-no-uso”.

Na interlocução com Wallace (1991, p.12) e Pimenta (2002, p.19), vimos que Schön (1983) estuda em sua tese de doutorado Dewey, além de Polanyi<sup>21</sup>, Wittgenstein, Luria e Kuhn, autores que questionaram o conhecimento e lhe dão base para configurar uma pedagogia de formação profissional. O alicerçado trabalho de Schön, o legado de Dewey, fomenta o conceito de experiência. A epistemologia da prática compreendida como mais do que a simples atividade envolve elementos ativos (tentativas, experimentos, mudança) e passivo, quando se experimenta, se passa e se sofre as consequências da mudança. “[...] a experiência é uma ação ativo-passiva; não é primariamente cognitiva. [...] a medida do valor da experiência reside na percepção das relações a que nos conduz.” (SCHÖN, 1983, p.192).

---

<sup>21</sup> Michael Polanyi (1891 - 1976) é autor da frase *tacit knowing*, conhecimento tácito, reconhecimento das faces e do uso de ferramentas e seus impactos nas mãos (na prática) de profissionais em aquisição de habilidades. O termo ganhou notoriedade a partir da segunda metade do século XX.



Sem reflexão, não é possível nenhuma experiência significativa. A reflexão é a percepção da mensagem (ação) num processo de interlocução pela introspecção do professor que, ao externalizar essa mesma ação reconstruída, renova procedimentos e escolhas continuamente. Nossa concepção é a de que a mesma ação do professor reflexivo não é inexistente no refletor de diferentes imagens seguidas na construção do conhecimento.

Em suma, as ideias de Dewey desencadearam o pensamento de Schön como seu seguidor. E, ao criticar o conceito abstrato de sociedade enaltecendo a educação, Dewey (1859-1952) não vê um claro discernimento de sua intencionalidade, considerando o valor da praticidade como um critério de verdade naquilo que estabelece a ação exercida pelo professor. Discurso e ação estão conectados em justaposição e mantêm integridade na prática pedagógica na escola, mesmo considerando a ideia de segregação em benefício da elite. A classe desfavorecida também se beneficia, obviamente, mesmo que de forma diferenciada, o que evidencia a heterogeneidade gerada pelo distanciamento do alcance de recursos da origem do aprendente, o que poderá ser revestido na forma de aprendizagem e ser considerada como uma ação individualizada.

Para Celani (2008, p.27) “[...] esta visão da construção do profissionalismo tem implicações sérias para a formação do profissional da educação, se concordarmos que existe esse profissional.” A partir de um perfil que o habilita ao exercício da docência, podemos considerar o curso de graduação em Letras – Língua Estrangeira a condição precípua da formação docente. Analisar a existência desse profissional é um ponto para ser considerado em uma verificação no âmbito da conjuntura institucional, delimitada para a luz das condições emanadas do poder público, vigentes naquilo que se configura como políticas públicas em benefício da educação, mais especificamente aquelas direcionadas ao ensino de LE nas Escolas Públicas, na Educação Básica. A historicidade do processo de formação, a instituição formadora, formação e atuação profissional de professores de Língua Inglesa agregam questões pertinentes à temática desse trabalho e serão analisadas no desenvolvimento desta pesquisa.

### **2.1.2 Saberes, competências e habilidades: um processo em construção**

A atuação do professor carece de um conjunto de fatores para formar uma especificidade dependente da trajetória familiar, social e acadêmica. Ao tecer um diálogo com Tardif (2014), Ropé e Tanguy (1997) e Almeida Filho (2008), buscam-se elementos

dos arcabouços teórico e prático que envolvem a formação do professor ao longo da sua trajetória para a compreensão de saberes, competências e habilidades. O processo de aprendizagem desse profissional demanda interesse pela identificação com o outro e pelo outro. Como afirma Tardif (2014, p.31), “[...] um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.” É ideológico dizer que o professor se diferencia pelo uso do seu instrumento de trabalho, a expressão do saber, mostrada de forma eloquente no ato de ensinar.

Em diferentes perspectivas, social e individual, “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*”, (Ibidem, p. 16, grifo do autor).

Esses saberes advêm de diferentes universos sociais e se referem a conhecimentos e a saber-fazer pessoal, o que nos reporta ao indivíduo. Os professores precisam do saber de diferentes universos sociais, como: da família, da escola, da universidade, de outras instituições de relações, com as quais os saberes profissionais estão em convergência. Os saberes são temporais e seguem a história de vida humana em processo de mutação de acordo com a história de vida pessoal e profissional.

Quando se pensa nas relações que professores da Educação Básica estabelecem com o exercício da sala de aula, questiona-se que o professor de LE precisa saber para atingir a necessidade dos seus alunos. O professor trabalha com grupos em que cada aluno apresenta diferentes expectativas, diferentes estilos de aprendizagem e contextos familiares distintos. São os mesmos grupos dos demais professores, mas as ocorrências e recorrências de sala de aula de LE se manifestam por meio da metalinguagem entre dois códigos, a língua materna e a língua-alvo, num processo correspondente de significado que também se caracterizam por questões de ordem didático-pedagógica, como perguntas fora do conteúdo previsto para a ocasião; ocorrências relativas a comportamento inadequado em sala de aula, dentre outras questões que permeiam o cotidiano do professor em ação.

Ao professor de LE, está reservada a fatia de bolo com bastante recheio. É ele quem traz um conteúdo “distante” das necessidades imediatas da maioria dos alunos da Escola Pública que precisa ser inserida ideologicamente em uma realidade diferente daquela que eles vivenciam em casa. De acordo com relatos dos professores, a concepção de familiares é a de que o Inglês não é percebido como matéria ou disciplina necessária. A Língua Estrangeira representa uma mudança brusca que separa o ambiente familiar do aluno do convívio na escola. No âmbito familiar, aquele adolescente que frequenta a Escola Pública é o primeiro a

ter acesso ao estudo de uma LE. É na escola que esse novo código é visto pela primeira vez, embora cotidiano dessas famílias e de seus adolescentes estejam inseridas palavras em Inglês.

Por força do uso do celular, do computador, dos jogos eletrônicos, da internet e da aquisição de produtos importados no comércio de Manaus, o contato com o Inglês não é vivenciado pela primeira vez na sala de aula da Escola Pública. Os controles remotos, com os comandos (*on/off, input, exit, back, print, control, insert*), os produtos do supermercado (*made in Brazil, made in China...*), os anúncios na televisão (*take it easy, enjoy coke...*), os painéis na via pública (*Get Up, vem pro YÁZIGI, black friday*) e até nomes de estabelecimentos comerciais (*House das chaves, Point da tia Helena, Depyl action*) fazem parte do cotidiano desses estudantes.

A atmosfera criada pelo dia a dia dos alunos é o primeiro contato com a LE, mas essa vivência tende a ser silenciada pela falta de percepção da necessidade de construção do conhecimento sem que este começo seja via escola. Mesmo assim, os alunos da Escola Pública são considerados *false beginners* (iniciantes falsos) no início do contato sistemático com a LE na escola. Embora os estudantes não sejam capazes de formular sentenças, eles conhecem um número, embora limitado, de palavras em Inglês, fruto do conhecimento de mundo em plena era tecnológica, que coloca a Língua Inglesa em evidência.

Essa percepção de que a escola não é a primeira fonte de contato com a Língua Inglesa para os alunos da Escola Pública permeia o discurso dos professores participantes desta pesquisa em entrevista sobre a sua prática de sala de aula. As respostas iam além das nossas expectativas. Os entrevistados se posicionavam sobre questões específicas, a exemplo da professora Anne, que se manteve firme em suas respostas, com ênfase à sua criatividade, quando perguntamos:

Pesquisadora: O que predomina nas suas aulas de Língua Inglesa? A compreensão de textos? O ensino da gramática por meio de exercícios escritos, com o ensino de vocabulário ou outra habilidade?

Anne: ...os alunos têm muito... muito... pouco conhecimento de mundo ou quase nada, então eu trabalho muito a questão visual voltada para a questão da leitura, trabalho com rótulo de embalagem, ainda trabalho com o que está em volta, o dia a dia deles...

Pesquisadora: Algo específico que você possa fazer uma breve explicação?

Anne: Sim, eu tenho um trabalho com embalagens. Um trabalho com rótulos e embalagens de produtos escritos em Inglês, eu tenho esse projeto.

Pesquisadora: Você pode contar como desenvolve esse projeto, por favor?

Anne: É... os alunos eles é... primeiro eu faço todo um é... uma... que eu chamo de *pre activity*, fazer um *brainstorming*<sup>22</sup>sobre o que eles conhecem de Inglês que tá em volta deles, né?! E aí depois eu vou especificamente para alguns produtos como do supermercado que eles encontram, né?! E... então têm várias atividades e é um projeto bem interessante, onde eles vão coletar embalagem que eles têm dentro de casa, coisas que eles consomem, que fazem parte do uso diário e dentro de sala de aula vamos trabalhar, o vocabulário e onde é que eles podem aplicar esse vocabulário no dia a dia deles aliado a uma estrutura gramatical previamente trabalhada.

A professora Anne utiliza materiais adicionais como recursos metodológicos para inserir os alunos em um contexto linguístico e cultural ao trabalhar o que tecnicamente chamamos ‘Realia’. O senso da realidade na sala de aula de Língua Estrangeira, uma modalidade de ensino que consiste na utilização de objetos, impressões reais ou itens em sala de aula para ilustrar e ensinar vocabulário ou servir como ajuda para facilitar a aquisição e produção da linguagem, de acordo com a situação vivenciada naquela ocasião.

Os materiais concretizam o vocabulário, a linguagem e o lugar a que se referenciam. Isso também permite ao estudante de línguas ver, ouvir, e em alguns casos tocar nos objetos. Segundo Harmer (2007,p.177), “[...] ‘*realia*’ é o recurso eficaz no ensino de vocabulário e estimula a participação de estudantes nas atividades em sala de aula; os professores, às vezes, levam frutas de plástico, cartões, relógios ou dois telefones para estimular uma conversa ao telefone na sala de aula”. O recurso é utilizado com estudantes iniciantes e particularmente com crianças. Embora a professora Anne não tenha criança em sua sala, seus alunos são todos iniciantes com acentuadas limitações. Isto porque a condição social da maioria desses estudantes não permite que o interesse por uma Língua Estrangeira seja prevalente no seu cotidiano. Só a escola é capaz de inserir este conhecimento mediante exposição ao vocabulário que está no seu cotidiano, mas, até então, não houve a real necessidade e oportunidade de perceber o outro código, em evidência, na aquisição de um produto na drogaria, no shopping ou no supermercado. O interesse é simplesmente pelo consumismo do material adquirido, o que já foi internalizado previamente. A leitura daquilo que está posto na embalagem do produto não tem relevância para quem já conhece o produto de sua aquisição.

O papel do professor de Línguas Estrangeiras está situado em um campo específico do saber e vislumbra o aspecto operacional da sala de aula. A operacionalização pode parecer o cumprimento de uma tarefa pré-estabelecida ao longo do período letivo. Teoricamente, fazem parte do compromisso docente, o que pode ser criado, o que pode ser inserido ou

---

<sup>22</sup> Explosão de ideias, aqui considerada uma técnica utilizada nas aulas de Línguas Estrangeiras para testar o conhecimento de mundo dos estudantes, a partir do uso do vocabulário explorado na sala de aula.

retirado e quais as possibilidades de adaptação daquilo que está pronto, mas não atende à necessidade do público-alvo.

## **2.2 A formação docente no curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Inglesa da Universidade Federal do Amazonas – UFAM**

Além da licenciatura em Letras – Línguas e Literatura Inglesa da UFAM, há duas licenciaturas em Língua e Literatura Inglesa ofertadas por duas Instituições de Ensino Superior em Manaus, a da Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM) e a do Centro Universitário do Norte (UNINORTE). No entanto, a Universidade Federal do Amazonas é pioneira na formação de professores da Educação Básica no Estado e na formação de professores de Línguas Estrangeiras na capital e nos demais 61 municípios do Estado. Oferece atualmente 15 cursos de Licenciatura na capital e 15 nos cursos de Licenciatura no interior, distribuídos entre as unidades de Coari, Benjamin, Humaitá, Itacoatiara e Parintins. Em Manaus, a recém-criada (pela Resolução 005/2017) Faculdade de Letras – FLetabriga 07 cursos de Licenciatura em Línguas. Língua Espanhola, Língua Francesa, Língua Inglesa, Língua Japonesa, Língua Portuguesa Vespertino e Língua Portuguesa Noturno. Contamos, ainda, com o curso de Letras, LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, sediado no setor Norte do Campus Universitário. A comunidade amazonense dispõe de 08 cursos de línguas. O curso de Letras, criado em 1965, inicia uma outra face da história da formação de professores de línguas no Amazonas, anterior a ela o ensino do Inglês na Escola Pública com formação de nível secundário (médio) já era realizado. Mediante “a Lei nº 221, de 22 de maio de 1871 foram criadas no Liceu, entre outras matérias, a Língua Inglesa, anexa à cadeira de Francês.” (UCHOA, 1966, p.71).

A partir de 1960 até meados de 1990, o Instituto Cultural Brasil Estados Unidos (ICBEU) indicava seus alunos finalistas para atuar nas escolas da rede pública. E, para aqueles que eram contratados para ministrar aulas de Inglês, era-lhes oferecido um curso de capacitação, denominado Curso de Suficiência de Inglês, promovido pelo estado, para garantir o direito ao exercício da função de “professor”.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 determina que todo professor da Educação Básica, independentemente do nível de atuação, deve ter curso superior na área em que atua, conforme estabelecido no Art. 62:

“A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal.”(BRASIL, 2017)

A Lei 9.394/1996 obrigou a substituição dos professores de Inglês da Rede Pública, que tinham apenas o curso do ICBEU, por professores Licenciados em Letras - Língua Inglesa. A situação não foi resolvida de forma linear, como uma substituição em convergência legal, e outras alternativas surgiram internamente contrariando a legislação. As horas-aula de Inglês foram gradativamente redistribuídas entre os professores das escolas como complementação de carga-horária. O professor de Português tinha prioridade nas turmas pelo fato de também ser professor de língua, mas se o professor de Geografia não tivesse a sua carga horária completa, a oferta do Inglês era imediata. Essa negociação indesejável se tornou constante e ainda hoje existem casos isolados dessa natureza.

Nos relatos dos professores Cassiano e Felipe, participantes dessa pesquisa, fica claro que o cumprimento da legislação, quando acontece, em sua totalidade é um processo gradativo.

Pesquisadora: E você começou a ensinar depois que terminou o curso de Letras?

Felipe: Não, eu comecei a ensinar antes porque nessa época foi, em 1997, a maioria que ensinava só tinha graduação em outra área ou o curso de Inglês, né?! Ainda não tinha essa legislação nova que tinha que ter licenciatura em cada matéria, né?!

Pesquisadora: Ainda tem professores de Geografia ou de História ministrando aula de Inglês?

Cassiano: Eu creio que sim, aqui graças a Deus não, tem três professores que são pelo menos formados na área, né?!

Pesquisadora: Por que você afirma isso?

Cassiano: Baseado em alguns anos atrás, né?! Que às vezes vinha algum professor que não tinha... que tinha apenas o cursinho, mas, era formado em outra coisa... sei lá e dava aula de Língua Inglesa.

Na fala do professor Felipe, o efeito de sentido da Lei nº 9.394/1996 não teve o seu cumprimento de imediato. Considera-se o fato de que a mudança de uma determinada cultura para outra forma de operacionalização em uma conjuntura educacional pressupõe mudança estrutural e institucional em uma instância socializadora, como é o caso da escola. A mudança é institucional, mas a sua materialização demanda tempo e não é concomitante com o início da sua validade teórica. A substituição dos professores que não estavam aptos para a docência da Língua Inglesa, a partir da Lei nº 9.394, não aconteceu de forma pontual, o processo caminha gradativamente. Embora a lei em discussão tenha atingido a sua maioria (21 anos), é incerta a afirmação de que o seu cumprimento seja a total. No relato do professor Cassiano,

a fragilidade da LE nas Escolas Públicas ainda persiste, e uma outra situação se estabelece, o professor é graduado em outra área e tem o curso do ICBEU, então, ele pode ser professor de Inglês na Rede Pública.

O curso da UFAM, entre os demais oferecidos por outras instituições, é o que tem um diferencial: o Programa CEL<sup>23</sup> – Centro de Estudos de Línguas. É um programa de extensão que oportuniza a aprendizagem de Línguas Estrangeiras à comunidade e propicia aos estudantes do curso de Letras, professores em formação, da Universidade Federal do Amazonas, um campo de estágio com subsídios linguísticos e didático-pedagógicos, para iniciação da prática docente.

O programa também oportuniza recurso para estudantes de Letras adquirirem a proficiência desejável na língua de escolha, para o acompanhamento das aulas. Uma alternativa para os alunos de Letras - Línguas Estrangeiras que não tiveram oportunidade de estudar a Língua Estrangeira do curso escolhido antes do seu ingresso na Universidade. O Programa CEL oferece os cursos de Língua Espanhola, Língua Francesa, Língua Inglesa, Língua Japonesa, Libras e Língua Portuguesa para Estrangeiros (alunos estrangeiros, vinculados à UFAM, por meio de convênios internacionais e para estrangeiros residentes em Manaus que desejam estudar, revalidar diploma ou trabalhar).

No relato da professora Otília, que iniciou seus estudos de Inglês no então Projeto CEL, atual Programa CEL, é clara a abrangência da extensão universitária para a comunidade.

Pesquisadora: Qual a principal motivação que lhe levou ao estudo da Língua Inglesa?

Otília: Bom, a principal motivação foi quando eu comecei o cursinho de Inglês no projeto CEL, né?! Lá... eu acho que foram os anos... no início do ano 2000, tá assistindo as aulas, eu gostava muito das aulas e... eu tinha prazer em assistir as aulas e eu gostava muito de ver os professores, sempre quis ser professora e assistir as aulas de Inglês eu me senti motivada a seguir esse caminho. Eu gostava muito da língua também e de ler muita coisa em Inglês.

Pesquisadora: E quando você ingressou no curso de Letras já havia terminado o Inglês no projeto CEL?

Otília: Tava no último módulo do... curso... do projeto, foi quando eu entrei na Faculdade.

Pesquisadora: Até então você era só aluna, você queria aprender a língua.

Otília: Isso, o interesse principal era da língua. Ainda não tinha... colocado a meta de ser professora, né?! Eu entrei na faculdade pra conhecer o curso e com a motivação de aprender mais a língua, acabou que eu gostei das minhas... da primeira experiência que eu tive dando aula, eu gostei muito e vi que aquilo era o que eu queria.

---

<sup>23</sup> O Projeto foi criado em 1990 pelo Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras – DLLE, em 2016 e passou a integrar a lista de programas de extensão da Universidade Federal do Amazonas - Programa CEL – Centro de Estudos de Línguas.

Pela sua abrangência nas atividades extensionistas na UFAM, o programa, antigo Projeto CEL, criado pelo então Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras, no início da década de 70, tem o aplauso da comunidade manauara. Profissionais liberais, professores, estudantes universitários, professores e estudantes da Educação Básica, industriários, comerciários podem estudar no CEL.

A figura nº 01 mostra uma sala de aula de Inglês básico no Projeto CEL. Aula ministrada por uma professora participante da pesquisa, que no primeiro semestre de 2010 atuou como professora-estagiária do Curso de Letras, Língua e Literatura Língua Inglesa.



FIGURA nº 01 - Professora em formação no campo de estágio - Projeto CEL (2010), atual Centro de Estudos de Línguas - Programa CEL/FLet.

O mundo da informação, no arcabouço da comunicação, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPC) do Curso de Língua Inglesa se conecta pela articulação do pensamento, a linguagem, que merece destaque pelo uso de códigos. É nessa perspectiva que

“[...] as Línguas Estrangeiras são cada vez mais necessárias para o rompimento de barreiras que antes dividiam os povos. A Universidade Federal do Amazonas, enquanto instância de ensino comprometida com as necessidades educativas e tecnológicas da sociedade e como resposta às demandas de um mundo complexo, dinâmico e plurilinguístico, oferece anualmente trezentas e sessenta e duas (362) vagas iniciais nos diversos cursos de letras, contribuindo de forma contundente, para a formação de professores, tanto da língua materna como de quatro Línguas Estrangeiras e de LIBRAS” (PPC LÍNGUA INGLESA, 2014, p. 8)



Do total de vagas oferecidas anualmente pela UFAM, 50 são para o curso de Língua Inglesa, com via de ingresso de 50% das vagas pelo Sistema de Seleção Unificada, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e 50% pelo Processo Seletivo Contínuo (PSC).

O graduado em Letras, Língua Inglesa deve ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas no âmbito acadêmico para atuação como professor, pesquisador, crítico literário, tradutor, intérprete, revisor de textos, roteirista, secretário, assessor cultural, entre outras atividades inerentes ao uso da linguagem e da estrutura linguística formal.

A Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal do Amazonas-UFAM-Campus-Sedese constitui de sete cursos distintos, vinculados anteriormente ao antigo Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL). Atualmente esses cursos integram a Faculdade de Letras (FLet) (criada pela Resolução nº 005/2017, que aprova a reestruturação pedagógica e administrativa do ICHL), com sede em Manaus, a saber: Língua e Literatura Portuguesa (vespertino), Língua e Literatura Portuguesa (noturno), Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana (vespertino), Língua e Literatura Francesa (vespertino), Língua e Literatura Inglesa (vespertino), Língua e Literatura Japonesa (noturno) e Libras, Língua Brasileira de Sinais (vespertino).

O curso representa um diferencial para a Educação Básica em Manaus e para o estado do Amazonas em relação aos demais cursos de Licenciatura em Letras existentes em Manaus. A carga horária de 2.885 horas passa a integrar um total de 3.170 horas, distribuídas em 08 períodos, incluindo disciplinas teóricas e práticas, como Componente Curricular, Estágio Supervisionado, e Trabalho de Conclusão de Curso, este como requisito final para a conclusão do curso. De acordo com o PPC - Projeto Político Pedagógico (2016, p. 06) inicialmente, o Curso foi vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, no sistema seriado, integralizado em 04 anos, com habilitação em Língua e Literatura Portuguesa, e as duplas licenciaturas em Português-Francês e Português-Inglês.

No início, o curso oferecia vagas que eram preenchidas via exame vestibular. A partir de 2009, o Curso padrão de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Inglesa ampliou suas vagas em atendimento à convocação do REUNI<sup>24</sup> e passou a oferecer 50 vagas.

---

<sup>24</sup> O REUNI é um Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, no governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

A normatização do curso é feita pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG/UFAM, que promove constantes mudanças e inovações de cunho geral e específico, mediante demanda do Colegiado de Língua Inglesa, que prevê a necessidade da comunidade estudantil, enquanto professores em formação e enquanto profissionais que serão tão logo licenciados. As mudanças são homologadas por resoluções que determinam a inclusão, exclusão e alterações metodológicas, curriculares e conceituais na matriz curricular.

Até o início dos anos de 1990, o Curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Inglesa tinha uma matriz curricular marcada de forma genérica e propedêutica, com leve embasamento filosófico. A partir de 1992 o curso passa a ter foco tecnicista, com disciplinas específicas a partir do primeiro período, o que permite ao estudante uma visão holística do curso desde o primeiro semestre da graduação. Essa marca caracterizou a base sociofilosófica do curso, sem possibilitar a base teórico-conceitual e a instrumentalização que sensibiliza o reconhecimento de suas ações vistas no desenrolar de ensinar e aprender. O curso segue uma trajetória de âmbito genérico para um campo específico, sem perder as características da visão didática e metodológica da atuação na sala de aula.

O curso está em constante mudança, com o propósito de satisfazer a formação do professor de Língua Inglesa, para atuação na capital e no estado do Amazonas, de acordo com as transformações da contemporaneidade. A busca pela formação de professores com a sensibilidade da compreensão de aprender e ensinar uma Língua Estrangeira no âmbito da Educação Básica é o propósito do curso. A percepção das diferenças e expectativas da escola, enquanto instituição capaz de promover encontro e transformação pelo conhecimento impulsiona a necessidade da língua inglesa na construção de caminhos ampliados na formação de professores.

A matriz curricular do curso Letras - Língua e Literatura Inglesa é um dos componentes de reflexão para este estudo. A principal mudança na matriz curricular vigente à época (2004 a 2010), em relação à matriz atual é a carga horária do Estágio Supervisionado, que passou de 210 horas-aula para 400 horas-aula.

Hoje, o curso vivencia um processo de transformação inverso do que ocorreu anteriormente. É a mudança do modelo de formação tecnicista para uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional do professor. De acordo com o Projeto Pedagógico aprovado pela Resolução nº 024/2014 (p. 2, 3), da Câmara de Ensino de Graduação, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, o Currículo pleno fixado (versão 2000/3) se aplica aos alunos que ingressaram no curso a partir do ano letivo de 2010/1 em

processo de produção individual, produção profissional docente e produção da escola, enquanto universo social.

Nossa análise vai ao encontro de que o desenvolvimento de professores de Língua Estrangeira deve caminhar dentro da perspectiva da reflexão, de modo a repensar as propostas que veem o professor como “[...]um técnico especializado que aplica regras que derivam do conhecimento científico, sistemático e normalizado.” (PÉREZ-GOMEZ, 1992, p.98). A busca de alternativas para que possamos ter profissionais reflexivos, conscientes de seus contextos de atuação é o propósito da constante adequação da proposta curricular do curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa.

As constantes mudanças com a inserção, adequação e/ou a substituição de disciplinas complementares estabelecem interlocução técnica e social no curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa, o que é importante no processo de formação de professores. O que nos situa nesse universo é uma formação voltada para o ensino da língua como prática social. O conceito de prática social é explicitado por Marx (1845) na oitava das suas onze Teses sobre Feuerbach<sup>25</sup>, na qual sustentou que “a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na prática humana e no compreender desta prática.” É a visão do real em contraposição ao imaginário; é a manifestação da comunidade onde vive o estudante que representa o todo mediante os diferentes traços socioculturais das adjacências de convívio, componentes da comunidade reunidos na escola. O conhecimento da língua é parte importante neste processo, mas não constitui o todo. Ora, o professor deve ser preparado para o convívio com as diferenças sociais e a percepção das diferentes formas de aprender a língua e sua amplitude na sociedade. Os conteúdos da matriz curricular do Curso além de todas as atividades previstas no PPC devem preparar o profissional para ser sensível socialmente, sem negar a sua preparação profissional para ser bom tecnicamente.

A forma de estruturação do curso suscita reflexão ampla, seguida do senso técnico para tornar a formação mais completa. O curso está em constante mudança para ampliar o seu quadro de disciplinas com fundamentação teórica de cunho pedagógico, o que resulta na visibilidade do dia a dia em sala de aula, a fim de que o professor em formação possa compreender não só as necessidades imediatas de seus alunos mas também a legislação, a

---

<sup>25</sup> As Teses sobre Feuerbach são onze notas filosóficas curtas escritas por Karl Marx (1845) que explicitam a crítica das suas ideias sobre o filósofo hegeliano, Ludwig Feuerbach. Trata-se do hegelianismo que chancelou o idealismo e o materialismo metafísicos na sua época, e promoveu a sua proposta (de Marx) de materialismo. Esses textos foram incluídos por Engels no livro da sua autoria “Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã”, de 1888, sendo a primeira publicação do escrito de Marx.

importância do papel da Língua Estrangeira na Escola Pública, o papel da Escola Pública no sistema educacional em relação às pessoas. Trata-se da visualização da educação como uma causa política a ser vivenciada por quem é formador de opinião.

Como se pode depreender do quadro nº 10, transcrito a seguir, o Curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Inglesa é constituído por componentes e atividades que formam a sua estrutura do curso. A estrutura se divide em seis unidades distintas, a saber: 1) Eixo de formação básica; 2) Eixo de formação específica; 3) Eixo de formação pedagógica; 4) Estágio Curricular Supervisionado – ECS; 5) Disciplinas complementares Optativas; e 6) Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. As seis categorias são constituídas de conteúdos obrigatórios e optativos em um processo de gradação com trajetória das generalidades para as especificidades e mantêm interlocução no conteúdo e no aspecto metodológico. As disciplinas são de cunho linguístico, literário e metodológico – teórico e prático.

| QUADRO nº 10 - COMPONENTES E ATIVIDADES QUE INTEGRAM O CURSO DE LETRAS - LÍNGUA E LITERATURA INGLESA DA UFAM |   |
|--|---|
| COMPONENTES DO CURSO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA INGLESA   | DISCRIMINAÇÃO   |
| 1) Eixo de Formação Básica   | Área de estudos Linguísticos e Literários, 112 créditos e carga horária de 1.680 horas-aula.  |
| 2) Eixo de formação Específica   | Formação profissional em Letras/Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa, 12 créditos e carga horária de 180 horas-aula.   |
| 3) Eixo de Formação Pedagógica   | Fundamentos da Educação, Psicologia, Didáticas e Metodologias   |
| 4) Estágio Curricular Supervisionado - ECS   | Equivalente a 10 créditos e carga horária de 210 horas-aula.  |
| 5) Disciplinas complementares Optativas  | Equivalentes a 12 créditos e carga horária mínima de 180 horas-aula, a serem escolhidas dentre as disciplinas estabelecidas ou outras que venham a ser aprovadas pela Câmara de Graduação, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.  |
| 6) Atividades Acadêmico-Científico-Culturais   | Equivalentes a 200 horas em atividades como: Monitorias e Programas de Iniciação Científica; Programa de extensão; Estudos Complementares; Participação em Eventos Científicos; Representação em Colegiados e outras que venham a ser aprovadas pela Câmara de graduação, do Conselho de Ensino, pesquisa e Extensão. |
| FONTE: PPC – Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Inglesa  |   |

O Curso de Licenciatura em Letras -Língua Inglesa da Universidade Federal do Amazonas forma professores capacitados para atuar na Educação Básica local, principalmente

na Escola Pública ou serve de base para uma profissionalização? O compromisso da Universidade é formar uma classe de pessoas pensantes. É o lugar onde o aluno aprende o que lhe convém dentro da proposta e da atmosfera de cada curso. O meio permite a liberdade de ir e vir, o que, literalmente, para os alunos de Língua Inglesa, em determinados casos, funciona como saída para estudar Inglês e melhorar o nível de proficiência linguística para melhor acompanhamento das aulas na graduação ou, para os mais experientes na língua, representa a aquisição de um emprego. As duas situações de saída do curso, melhorar o Inglês e trabalhar não significam abandono já que o retorno ao curso se dá pela exigência profissional.

O ingresso na Universidade, escolha consciente ou não, é caminho aberto e cheio de ramificações a serem visualizadas durante o percurso de cada disciplina do curso de graduação e ocorre com os adolescentes entre 17 e 18 para a grande maioria dos discentes, recém-egressos da Educação Básica. O vislumbre, os desafios, a incerteza, a falta de estímulo, a dedicação e a inserção em um mundo novo são o caminho que possibilita diferentes olhares e diferentes perspectivas dentro de um mesmo contexto acadêmico no curso de sua escolha. É o caso do Curso de Letras aqui identificado como aquele que forma professores de Línguas Estrangeiras Modernas, ou seja, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Francesa, Libras e Língua Japonesa. O foco desta pesquisa, aquele que forma professores de Língua Inglesa,

[...]com o objetivo de formar profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas. Os egressos do Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Inglesa poderão atuar como professores de Inglês em instituições de ensino fundamental, médio e superior, idealmente públicas, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, consultores linguísticos, roteiristas, secretários bilíngues, assessores culturais, guias turísticos etc. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa, 2003)

O curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Inglesa objetiva a formação de professores, capacitando-os à aplicabilidade de conhecimentos específicos da área da Língua Inglesa e suas correspondentes literaturas a estudantes de nível fundamental e médio, a princípio, na capital e no interior do Estado do Amazonas. A carga horária, na versão 2000/2, é de 3.175 horas-aula, distribuídas em 08 períodos, incluindo disciplinas teóricas, atividades de Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso, como requisitos finais para a conclusão do curso. O arcabouço do curso contém disciplinas de cunho prático e teórico, conforme o conjunto de componentes básico, específico, pedagógico e científico-cultural.

A matriz curricular de 2000/2 do Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa (quadro nº 11) foi a vigente no período de 2004 a 2010, período delimitado para conclusão de curso dos sujeitos em interlocução com a pesquisa.

**QUADRO nº 11- MATRIZ CURRICULAR DE 2000/2 DO CURSO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA INGLESA**

(continua)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Currículo de Curso (por versão e situação)

Data:03/07/2016  
Hora:15:29Curso:IH15 – Letras – Língua e Literatura Inglesa  
Grau de Curso:Licenciado em Letras / Licenciada

Turno:Vespertino

Versão:2000/2  
Situação:Ativo

| PER              | SIGLA  | DISCIPLINA                                      | CRÉD.      | CARGA HORÁRIA |            |             | PRÉ-REQUISITO                    |
|------------------|--------|---|------------|---------------|------------|-------------|----------------------------------|
|                  |        |   |            | TEOR.         | PRAT.      | TOTAL       |                                  |
| 1                | FET013 | METODOLOGIA DO ESTUDO                           | 4          | 60            |            | 60          |                                  |
|                  | IHE101 | LINGUA INGLESA I                                | 4          | 60            |            | 60          |                                  |
|                  | IHP007 | INTRODUÇÃO A LINGUISTICA                        | 4          | 60            |            | 60          |                                  |
|                  | IHP041 | COMUNICAÇÃO EM PROSA MODERNA I                  | 4          | 60            |            | 60          |                                  |
|                  | IHP050 | LINGUA LATINA I                                 | 4          | 60            |            | 60          |                                  |
| 2                | FEF012 | PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I                        | 4          | 60            |            | 60          |                                  |
|                  | IHE102 | LINGUA INGLESA II                               | 4          | 60            |            | 60          | IHE101 BLOCO 1                   |
|                  | IHE111 | PRATICA ORAL EM LINGUA INGLESA I                | 2          | 30            |            | 30          | IHE101 BLOCO 1                   |
|                  | IHE121 | LEITURA EM LINGUA INGLESA I                     | 4          | 60            |            | 60          | IHE101 BLOCO 1                   |
|                  | IHP051 | COMUNICAÇÃO EM PROSA MODERNA II                 | 4          | 60            |            | 60          | IHP041 BLOCO 1                   |
|                  | IHP089 | LINGUA PORTUGUESA I                             | 4          | 60            |            | 60          |                                  |
| 3                | IHE103 | LINGUA INGLESA III                              | 4          | 60            |            | 60          | IHE102 BLOCO 1                   |
|                  | IHE112 | PRATICA ORAL EM LINGUA INGLESA II               | 2          | 30            |            | 30          | IHE111 BLOCO 1                   |
|                  | IHE122 | LEITURA EM LINGUA INGLESA II                    | 4          | 60            |            | 60          | IHE121 BLOCO 1                   |
|                  | IHE131 | PRATICA ESCRITA EM LINGUA INGLESA I             | 2          | 30            |            | 30          | IHE102 BLOCO 1                   |
|                  | IHP013 | TEORIA DA LITERATURA I                          | 4          | 60            |            | 60          |                                  |
|                  | IHP092 | LINGUA PORTUGUESA II                            | 4          | 60            |            | 60          | IHP089 BLOCO 1                   |
|                  | FEF022 | PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II                       | 4          | 60            |            | 60          | FEF012 BLOCO 1                   |
| 4                | IHE104 | LINGUA INGLESA IV                               | 4          | 60            |            | 60          | IHE103 BLOCO 1                   |
|                  | IHE113 | PRATICA ORAL EM LINGUA INGLESA III              | 2          | 30            |            | 30          | IHE112 BLOCO 1                   |
|                  | IHE132 | PRATICA ESCRITA EM LINGUA INGLESA II            | 2          | 30            |            | 30          | IHE131 BLOCO 1                   |
|                  | IHP023 | TEORIA DA LITERATURA II                         | 4          | 60            |            | 60          | IHP013 BLOCO 1                   |
|                  | IHP093 | LINGUA PORTUGUESA III                           | 4          | 60            |            | 60          | IHP092 BLOCO 1                   |
| 5                | FET121 | DIDÁTICA GERAL                                  | 4          | 60            |            | 60          | FEF012 BLOCO 1                   |
|                  | IHE054 | INTRODUÇÃO A LITERATURA DE LINGUA INGLESA       | 4          | 60            |            | 60          | IHP013 BLOCO 1<br>IHE104 BLOCO 1 |
|                  | IHE105 | LINGUA INGLESA V                                | 4          | 60            |            | 60          | IHE104 BLOCO 1                   |
|                  | IHE133 | PRATICA ESCRITA EM LINGUA INGLESA III           | 2          | 30            |            | 30          | IHE132 BLOCO 1                   |
|                  | IHE141 | ESTRUTURA DA LINGUA INGLESA I                   | 4          | 60            |            | 60          | IHE104 BLOCO 1                   |
|                  | IHE151 | METODOLOGIA DO ENSINO DE LINGUA INGLESA I       | 4          | 60            |            | 60          | IHE104 BLOCO 1                   |
| 6                | IHE064 | LITERATURA INGLESA A                            | 4          | 60            |            | 60          | IHE054 BLOCO 1<br>IHE105 BLOCO 1 |
|                  | IHE084 | LITERATURA NORTE-AMERICANA A                    | 4          | 60            |            | 60          | IHE054 BLOCO 1<br>IHE105 BLOCO 1 |
|                  | IHE106 | LINGUA INGLESA VI                               | 4          | 60            |            | 60          | IHE105 BLOCO 1                   |
|                  | IHE142 | ESTRUTURA DA LINGUA INGLESA II                  | 4          | 60            |            | 60          | IHE104 BLOCO 1                   |
|                  | IHE152 | METODOLOGIA DO ENSINO DE LINGUA INGLESA II      | 4          | 45            | 30         | 75          | IHE151 BLOCO 1                   |
| 7                | IHE049 | CULTURA DE EXPRESSAO INGLESA                    | 4          | 60            |            | 60          | IHE104 BLOCO 1                   |
|                  | IHE074 | LITERATURA INGLESA B                            | 4          | 60            |            | 60          | IHE054 BLOCO 1<br>IHE105 BLOCO 1 |
|                  | IHE094 | LITERATURA NORTE-AMERICANA B                    | 4          | 60            |            | 60          | IHE054 BLOCO 1<br>IHE105 BLOCO 1 |
|                  | IHE292 | ESTAGIO EM LINGUA INGLESA I                     | 4          | 45            | 30         | 75          | IHE152 BLOCO 1<br>FET121 BLOCO 1 |
|                  | IHP005 | LITERATURA BRASILEIRA                           | 4          | 60            |            | 60          | IHP023 BLOCO 1                   |
| 8                | FEA009 | LEGISLAÇÃO DO ENSINO BÁSICO                     | 4          | 60            |            | 60          |                                  |
|                  | IHE158 | ESTAGIO EM LINGUA INGLESA III                   | 3          | 30            | 30         | 60          | IHE292 BLOCO 1                   |
|                  | IHE194 | ESTAGIO EM LINGUA INGLESA II                    | 3          | 15            | 60         | 75          | IHE292 BLOCO 1                   |
|                  | IHP006 | LITERATURA PORTUGUESA                           | 4          | 60            |            | 60          | IHP023 BLOCO 1                   |
|                  | ENADE0 | ENADE - INGRESSANTE                             |            |               |            |             |                                  |
|                  | ENADE0 | ENADE - CONCLUINTE                              |            |               |            |             |                                  |
| <b>TOTAL</b>     |        |   | <b>158</b> | <b>2295</b>   | <b>150</b> | <b>2445</b> |                                  |
| <b>OPTATIVAS</b> |        |   |            |               |            |             |                                  |
|                  | IHE304 | INTRODUÇÃO A LINGUISTICA APLICADA               | 2          | 30            |            | 30          |                                  |
|                  | APC001 | SALDO DE CRÉDITOS (Aprov. E Equivalencia)       |            |               |            |             |                                  |
|                  | IHE043 | TRADUCAO: INGLES – PORTUGUES                    | 4          | 60            |            | 60          |                                  |
|                  | IHE114 | COMPREENSAO ORAL (INGLES)                       | 2          | 30            |            | 30          |                                  |
|                  | IHE115 | CONVERSACAO EM LINGUA INGLESA                   | 2          | 30            |            | 30          |                                  |
|                  | IHE130 | INGLES INSTRUMENTAL I                           | 4          | 60            |            | 60          |                                  |
|                  | IHE149 | LITERATURA EM VIDEO I                           | 2          | 30            |            | 30          |                                  |
|                  | IHE150 | LITERATURA EM VIDEO II                          | 2          | 30            |            | 30          |                                  |
|                  | IHE161 | LITERATURA DE LINGUA INGLESA: TOPICOS ESPECIAIS | 2          | 30            |            | 30          |                                  |
|                  | IHE162 | ESTRUTURA DA LINGUA INGLESA: TOPICOS ESPECIAIS  | 2          | 30            |            | 30          |                                  |

|   |   |   |    |  |    |  |
|---|---|---|----|--|----|--|
| IHE163  | METODOLOGIA DO ENSINO DA LINGUA INGLESA:<br>TOPICOS ESPECIAIS | 2 | 30 |  | 30 |  |
| <b>QUADRO n° 11- MATRIZ CURRICULAR DE 2000/2 DO CURSO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA INGLESA</b> |   |   |    |  |    |  |
| (conclusão)   |   |   |    |  |    |  |



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Currículo de Curso (por versão e situação)

Data:  
03/07/2016  
Hora:  
15:29

Curso: IH15 – Letras – Língua e Literatura Inglesa  
Grau de Curso: Licenciado em Letras / Licenciada

Turno: Vespertino

Versão: 2000/2  
Situação: Ativo

| PER | SIGLA  | DISCIPLINA                               | CRÉD.     | CARGA HORÁRIA |           |            | PRÉ-REQUISITO |
|-----|--------|--|-----------|---------------|-----------|------------|---------------|
|     |        |  |           | TEOR.         | PRAT.     | TOTAL      |               |
|     | IHE208 | LITERATURA EM VÍDEO III                  | 2         | 30            |           | 30         |               |
|     | IHE294 | INTRODUÇÃO A ANÁLISE DO DISCURSO         | 2         | 30            |           | 30         |               |
|     | IHE295 | LITERATURA EM VÍDEO I                    | 3         | 30            | 30        | 60         |               |
|     | IHE296 | LITERATURA EM VÍDEO II                   | 3         | 30            | 30        | 60         |               |
|     | IHE308 | ELABORAÇÃO DE PROJETOS EM LINGUISTICA    | 2         | 30            |           | 30         |               |
|     | IHE309 | PRAGMÁTICA                               | 4         | 60            |           | 60         |               |
|     | IHE310 | PORTUGUÊS COMO LINGUA ESTRANGEIRA I      | 4         | 60            |           | 60         |               |
|     | IHE311 | PORTUGUÊS COMO LINGUA ESTRANGEIRA II     | 4         | 60            |           | 60         |               |
|     | IHE312 | LITERATURA E SEXUALIDADE                 | 2         | 30            |           | 30         |               |
|     | IHE313 | TEORIA DO CONTO: INTRODUÇÃO E PRAGMÁTICA | 2         | 30            |           | 30         |               |
|     | IHP014 | HISTORIA DA LITERATURA                   | 4         | 60            |           | 60         |               |
|     |        | <b>TOTAL</b>                             | <b>56</b> | <b>810</b>    | <b>60</b> | <b>870</b> |               |

|  |        |                           |       |
|--|--------|---------------------------|-------|
| CARGA HORÁRIA TOTAL:   | = 2825 | TOTAL DE CRÉDITOS:        | = 170 |
| CARGA HORÁRIA DE OPTATIVAS:                                  | = 180  | CRÉDITOS DE OPTATIVAS:    | = 12  |
| CARGA HORÁRIA DE OBRIGATORIAS:                               | = 2445 | CRÉDITOS DE OBRIGATORIAS: | = 158 |
| CARGA HORÁRIA DE ATIVIDADES ACADÊMICAS CIENTÍFICO CULTURAIS: | = 200  | CRÉDITOS DE AACC:         | =     |
| MÍNIMO DE PERÍODOS:  | = 8    |                           |       |
| MÁXIMO DE PERÍODOS:  | = 13   |                           |       |
| LIMITES NO PERÍODO:  | = 30   |                           |       |
| MÁXIMO DE CRÉDITOS:  |        |                           |       |

Documento emitido em: 03/07/2016 às 15:29:44

Código de Autenticidade do Documento: 616aa3e31a

A autenticidade deste documento deverá ser confirmada em: <http://ecampus.ufam.edu.br/autenticacao>

A validade deste documento é de 30 dias após a data de emissão

FONTE: PROEG/DAE/SIE-Versão 2000/2 (Ativa)

A Matriz Curricular (2002/2), acima transcrita, apresenta o percurso seguido pelo acadêmico de Letras - Língua e Literatura Inglesa, a base da sua trajetória de ser, saber e fazer na caminhada inicial da formação acadêmica básica. Características que marcam a base de construção e atuação constante daqueles que se propõem ao exercício docente. A estrutura curricular do curso, em constante ebulição, é marcada pela flexibilidade da investigação linguística e literária e pelo conteúdo, para garantir ao futuro professor da Educação Básica e ao aspirante pesquisador uma formação linguística e literária básica consistente, academicamente relevante. O quadro n° 12 revela a perspectiva das incumbências do professor de língua inglesa egresso da UFAM.

|  |
|--|
| <b>QUADRO n° 12 – PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA, EGRESSO DA UFAM</b>   |
| (continua)   |
| <b>Perfil do Profissional a ser formado</b>  |
| 1. Domínio do uso da língua inglesa nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; |
| 2. Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico,           |

|  |
|--|
| cultural, político e ideológico;   |
| <b>QUADRO nº 12 – PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA, EGRESSO DA UFAM</b><br>(conclusão)  |
| <b>Perfil do Profissional a ser formado</b>  |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;</li> <li>4. Formação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;</li> <li>5. Percepção de diferentes contextos interculturais</li> <li>6. Utilização dos recursos tecnológicos no âmbito educacional;</li> <li>7. Domínio dos conteúdos básicos objetos do processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;</li> <li>8. Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.</li> </ol>  |
| <b>Competências e Habilidades: Gerais e Específicas</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar a língua inglesa, demonstrando competência linguística e comunicativa, nas quatro habilidades: compreensão oral e escrita e produção oral e escrita;</li> <li>• Compreender a Linguagem humana como um fenômeno multifacetado, envolvendo aspectos sociais, psicológicos, neurológicos, históricos e culturais;</li> <li>• Conhecer as manifestações literárias em língua inglesa, no passado e no presente a fim de conhecer suas diversidades socioculturais;</li> <li>• Tornar-se culturalmente competente, isto é, ser capaz de olhar sua cultura e a cultura do Outro sem o apagamento de sua identidade nem xenofobia;</li> <li>• Entender a evolução histórica das metodologias do ensino de Línguas Estrangeiras, avaliando criticamente suas justificativas epistemológicas;</li> <li>• Entender e dominar os procedimentos práticos da sala de aula de Língua Estrangeira, fazendo escolhas pedagógicas baseadas em uma reflexão teórica atualizada;</li> <li>• Entender os fundamentos da pesquisa científica na área do ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras e manter-se informado do avanço do conhecimento nessa área;</li> <li>• Estar apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins, tendo em vista que o resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de um profissional que possua uma base específica consolidada;</li> <li>• Ter 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;</li> <li>• Estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho;</li> <li>• Ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.</li> </ul> |
| FONTE: Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – Língua Inglesa   |

Para acompanhar as transformações produzidas pelo efeito da mundialização, o curso passa por contínuas mudanças. Da matriz curricular 2000/2 (p. 102 e 103) para a matriz curricular 2000/3 destacam-se as disciplinas Prática Curricular I, II, III, IV, V, VI, VII. São disciplinas optativas às quais o aluno é orientado a cursá-las pelo fato da identificação direta com o curso de Licenciatura para desenvolver práticas e habilidades pedagógicas no ensino da língua estrangeira na educação básica. É mediante as Práticas Curriculares que o estudante de Letras - Língua Inglesa ingressa no curso de sua escolha.

As políticas públicas que regulamentam o ensino das línguas estrangeiras, as práticas pedagógicas e metodológicas que envolvem a pesquisa-ação fazem parte do conteúdo programático dessas disciplinas de cunho teórico-prático que aproximam o professor em formação dos saberes de que o profissional de línguas estrangeiras necessita, além da



proficiência linguística. Prática Curricular I é disciplina oferecida no primeiro período do curso e se faz mensageira da inserção do estudante ao conhecimento do papel do professor de LE na Educação Básica.

O quadro nº 13 identifica as disciplinas obrigatórias do Curso de Letras, Língua e Literatura Inglesa da Universidade Federal do Amazonas.

| QUADRO nº 13 - DISCIPLINAS DO CURSO DE LETRAS - LÍNGUA E LITERATURA INGLESAS - SIE/VERSÃO 2000/3 |        |   |               |            |   |   |             |
|--|--------|---|---------------|------------|---|---|-------------|
| (continua)   |        |   |               |            |   |   |             |
| ESTRUTURA CURRICULAR DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS – SIE/Versão 2000/3 (Corrente)                  |        |   |               |            |   |   |             |
| PER  | SIGLA  | DISCIPLINA                                  | PR            | CR         | T | P | CH          |
| 1º   | IHP041 | COMUNICAÇÃO EM PROSA MODERNA I              |               | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHP007 | INTRODUÇÃO A LINGUISTICA                    |               | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHE101 | LINGUA INGLESAS I                           |               | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHP050 | LINGUA LATINA I                             |               | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | FET013 | METODOLOGIA DO ESTUDO                       |               | 4          | 4 | 0 | 60          |
| <b>SUBTOTAL</b>  |        |   |               | <b>20</b>  |   |   | <b>300</b>  |
| 2º   | IHP051 | COMUNICAÇÃO EM PROSA MODERNA II             | IHP041        | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHE121 | LEITURA EM LINGUA INGLESAS I                | IHE101        | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHE102 | LINGUA INGLESAS II                          | IHE101        | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHP089 | LINGUA PORTUGUESAS I                        |               | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHE111 | PRATICA ORAL EM LINGUA INGLESAS I           | IHE101        | 2          | 2 | 0 | 30          |
|  | FEF012 | PSICOLOGIA DA EDUCACAO I                    |               | 4          | 4 | 0 | 60          |
| <b>SUBTOTAL</b>  |        |   |               | <b>22</b>  |   |   | <b>330</b>  |
| 3º   | IHE122 | LEITURA EM LINGUA INGLESAS II               | IHE121        | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHE103 | LINGUA INGLESAS III                         | IHE102        | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHP092 | LINGUA PORTUGUESAS II                       | IHP089        | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHE131 | PRATICA ESCRITA EM LINGUA INGLESAS I        | IHE102        | 2          | 2 | 0 | 30          |
|  | IHE112 | PRATICA ORAL EM LINGUA INGLESAS II          | IHE111        | 2          | 2 | 0 | 30          |
|  | IHP013 | TEORIA DA LITERATURA I                      |               | 4          | 4 | 0 | 60          |
| <b>SUBTOTAL</b>  |        |   |               | <b>20</b>  |   |   | <b>300</b>  |
| 4º   | IHE104 | LINGUA INGLESAS IV                          | IHE103        | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHP093 | LINGUA PORTUGUESAS III                      | IHP092        | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHE132 | PRATICA ESCRITA EM LINGUA INGLESAS II       | IHE131        | 2          | 2 | 0 | 30          |
|  | IHE113 | PRATICA ORAL EM LINGUA INGLESAS III         | IHE112        | 2          | 2 | 0 | 30          |
|  | FEF022 | PSICOLOGIA DA EDUCACAO II                   | FEF012        | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHP023 | TEORIA DA LITERATURA II                     | IHP013        | 4          | 4 | 0 | 60          |
| <b>SUBTOTAL</b>  |        |   |               | <b>20</b>  |   |   | <b>300</b>  |
| 5º   | FET121 | DIDATICA GERAL                              | FEF012        | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHE141 | ESTRUTURA DA LINGUA INGLESAS I              | IHE104        | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHE054 | INTRODUÇÃO A LITERATURA DE LINGUA INGLESAS  | IHP013/IHE104 | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHE105 | LINGUA INGLESAS V                           | IHE104        | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHE151 | METODOLOGIA DO ENSINO DE LINGUA INGLESAS I  | IHE104        | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHE133 | PRATICA ESCRITA EM LINGUA INGLESAS III      | IHE132        | 2          | 2 | 0 | 30          |
| <b>SUBTOTAL</b>  |        |   |               | <b>22</b>  |   |   | <b>330</b>  |
| 6º   | IHE142 | ESTRUTURA DA LINGUA INGLESAS II             | IHE104        | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHE106 | LINGUA INGLESAS VI                          | IHE105        | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHE064 | LITERATURA INGLESAS A                       | IHE054/IHE105 | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHE084 | LITERATURA NORTE-AMERICANA A                | IHE054/IHE105 | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHE152 | METODOLOGIA DO ENSINO DE LINGUA INGLESAS II | IHE151        | 4          | 3 | 1 | 75          |
| <b>SUBTOTAL</b>  |        |   |               | <b>20</b>  |   |   | <b>315</b>  |
| 7º   | IHE049 | CULTURA DE EXPRESSAO INGLESAS               | IHE104        | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHE292 | ESTAGIO EM LINGUA INGLESAS I                | IHE152 FET121 | 4          | 3 | 1 | 75          |
|  | IHP005 | LITERATURA BRASILEIRA                       | IHP023        | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHE074 | LITERATURA INGLESAS B                       | IHE054/IHE105 | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHE094 | LITERATURA NORTE-AMERICANA B                | IHE054/IHE105 | 4          | 4 | 0 | 60          |
| <b>SUBTOTAL</b>  |        |   |               | <b>20</b>  |   |   | <b>315</b>  |
| 8º   | IHE194 | ESTAGIO EM LINGUA INGLESAS II               | IHE292        | 3          | 1 | 2 | 75          |
|  | IHE158 | ESTAGIO EM LINGUA INGLESAS III              | IHE292        | 3          | 2 | 1 | 60          |
|  | FEA009 | LEGISLAÇÃO DO ENSINO BÁSICO                 |               | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHP123 | LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS B               |               | 4          | 4 | 0 | 60          |
|  | IHP006 | LITERATURA PORTUGUESA                       | IHP023        | 4          | 4 | 0 | 60          |
| <b>SUBTOTAL</b>  |        |   |               | <b>18</b>  |   |   | <b>315</b>  |
| <b>TOTAL</b>   |        |   |               | <b>162</b> |   |   | <b>2505</b> |

| CARGA HORÁRIA (TOTALS)         |      | CARGA HORÁRIA (TOTALS)    |     |
|--------------------------------|------|---------------------------|-----|
| CARGA HORÁRIA TOTAL:           | 2885 | TOTAL DE CRÉDITOS:        | 174 |
| CARGA HORÁRIA DE OPTATIVAS:    | 180  | CRÉDITOS DE OPTATIVAS:    | 12  |
| CARGA HORÁRIA DE OBRIGATÓRIAS: | 2505 | CRÉDITOS DE OBRIGATÓRIAS: | 162 |
| CARGA HORÁRIA DE AACC:         | 200  | CRÉDITOS DE AACC:         |     |

**QUADRO nº 13 - DISCIPLINAS DO CURSO DE LETRAS - LÍNGUA E LITERATURA INGLESA - SIE/VERSÃO 2000/3**  
(conclusão)

| CARGA HORÁRIA (TOTAIS)         |             | CARGA HORÁRIA (TOTAIS)    |            |
|--------------------------------|-------------|---------------------------|------------|
| CARGA HORÁRIA TOTAL:           | <b>2885</b> | TOTAL DE CRÉDITOS:        | <b>174</b> |
| CARGA HORÁRIA DE OPTATIVAS:    | 180         | CRÉDITOS DE OPTATIVAS:    | 12         |
| CARGA HORÁRIA DE OBRIGATORIAS: | <b>2505</b> | CRÉDITOS DE OBRIGATORIAS: | <b>162</b> |
| CARGA HORÁRIA DE AACC:         | 200         | CRÉDITOS DE AACC:         |            |

| PERÍODOS (TOTAIS)   |    |
|---------------------|----|
| MÍNIMO DE PERÍODOS: | 8  |
| MÁXIMO DE PERÍODOS: | 12 |
| LIMITES NO PERÍODO: |    |
| MÁXIMO DE CRÉDITOS: | 30 |

| Sinóptico da Matriz Curricular        |  |  |             |            |
|---------------------------------------|--|--|-------------|------------|
| QUADRO SINÓPTICO DA MATRIZ CURRICULAR | DESCRIÇÃO  |  | CH          | CR         |
|                                       | Disciplinas Obrigatórias                         |  | <b>2505</b> | <b>162</b> |
|                                       | Disciplinas Optativas                            |  | <b>180</b>  | <b>12</b>  |
|                                       | Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) |  | <b>200</b>  |            |
|                                       | <b>TOTAL GERAL</b>                               |  | <b>2885</b> | <b>174</b> |

| QUADRO GERAL DA INTEGRALIZAÇÃO DO CURSO |      |                      |      |                   |                 |                       |             |                              |               |
|---|------|----------------------|------|-------------------|-----------------|-----------------------|-------------|------------------------------|---------------|
| Número de Períodos                      |      | Créditos por Período |      | Créditos Exigidos |                 | Carga Horária Exigida |             | Integralização Total Exigida |               |
| Máx.                                    | Mín. | Máx.                 | Mín. | Créd. Obrig.      | Créd. Optativas | C.H. Optativas        | C.H. Obrig. | Créditos                     | Carga Horária |
| 12                                      | 8    | 30                   |      | 162               | 12              | 180                   | 2505        | 174                          | 2885          |

| DISCIPLINAS OPTATIVAS – SIE - Versão 2000/3 (Corrente) |  |  |  |  |           |   |   |             |
|--|--|--|--|--|-----------|---|---|-------------|
| SIGLA  | DISCIPLINA   |  |  |  | CR        | T | P | CH          |
| IHE114   | COMPREENSAO ORAL (INGLES)                                  |  |  |  | 2         | 2 | 0 | 30          |
| IHE115   | CONVERSACAO EM LINGUA INGLESA                              |  |  |  | 2         | 2 | 0 | 30          |
| IHE308   | ELABORAÇÃO DE PROJETOS EM LINGUISTICA APLICADA             |  |  |  | 2         | 2 | 0 | 30          |
| IHE162   | ESTRUTURA DA LINGUA INGLESA: TOPICOS ESPECIAIS             |  |  |  | 2         | 2 | 0 | 30          |
| IHP014   | HISTORIA DA LITERATURA                                     |  |  |  | 4         | 4 | 0 | 60          |
| IHE130   | INGLÊS INSTRUMENTAL I                                      |  |  |  | 4         | 4 | 0 | 60          |
| IHE294   | INTRODUCAO A ANALISE DO DISCURSO                           |  |  |  | 2         | 2 | 0 | 30          |
| IHE238   | INTRODUÇÃO À TRADUÇÃO                                      |  |  |  | 2         | 2 | 0 | 30          |
| IHE304   | INTRODUÇÃO A LINGUISTICA APLICADA                          |  |  |  | 2         | 2 | 0 | 30          |
| IHE161   | LITERATURA DE LINGUA INGLESA: TOPICOS ESPECIAIS            |  |  |  | 2         | 2 | 0 | 30          |
| IHE312   | LITERATURA E SEXUALIDADE                                   |  |  |  | 2         | 2 | 0 | 30          |
| IHE149   | LITERATURA EM VIDEO I                                      |  |  |  | 2         | 2 | 0 | 30          |
| IHE150   | LITERATURA EM VIDEO II                                     |  |  |  | 2         | 2 | 0 | 30          |
| IHE208   | LITERATURA EM VÍDEO III                                    |  |  |  | 2         | 2 | 0 | 30          |
| IHE163   | METODOLOGIA DO ENSINO DA LINGUA INGLESA: TOPICOS ESPECIAIS |  |  |  | 2         | 2 | 0 | 30          |
| IHE310   | PORTUGUÊS COMO LINGUA ESTRANGEIRA I                        |  |  |  | 4         | 4 | 0 | 60          |
| IHE311   | PORTUGUÊS COMO LINGUA ESTRANGEIRA II                       |  |  |  | 4         | 4 | 0 | 60          |
| IHE309   | PRAGMÁTICA   |  |  |  | 4         | 4 | 0 | 60          |
| IHE239   | PRÁTICA CURRICULAR I                                       |  |  |  | 4         | 4 | 0 | 60          |
| IHE240   | PRÁTICA CURRICULAR II                                      |  |  |  | 4         | 4 | 0 | 60          |
| IHE241   | PRÁTICA CURRICULAR III                                     |  |  |  | 4         | 4 | 0 | 60          |
| IHE242   | PRÁTICA CURRICULAR IV                                      |  |  |  | 4         | 4 | 0 | 60          |
| IHE243   | PRÁTICA CURRICULAR V                                       |  |  |  | 4         | 4 | 0 | 60          |
| IHE244   | PRÁTICA CURRICULAR VI                                      |  |  |  | 4         | 4 | 0 | 60          |
| IHE245   | PRÁTICA CURRICULAR VII                                     |  |  |  | 4         | 4 | 0 | 60          |
| IHE313   | TEORIA DO CONTO: INTRODUÇÃO E PRAGMÁTICA                   |  |  |  | 2         | 2 | 0 | 30          |
| IHE043   | TRADUCAO: INGLES – PORTUGUES                               |  |  |  | 4         | 4 | 0 | 60          |
| <b>TOTAL</b>   |  |  |  |  | <b>86</b> |   |   | <b>1320</b> |

FONTE: PROEG/DAE/SIE-Versão 2000/3 (Corrente)

O questionamento sobre o que é ser profissional no âmbito da aplicabilidade do conhecimento na sala de aula remete à construção do conhecimento inicialmente implícito até se tornar consciente, com a justaposição, integridade e sucessivas camadas de inovação e aprendizagem constante. Na visão de Wallace (1991), a integração entre o arcabouço teórico-conceitual chamado de conhecimento recebido e o conhecimento experiencial construído no exercício profissional formam camadas em constantes construção e reformulação.

O conhecimento recebido na academia e o conhecimento experiencial vivenciados a cada aula ministrada, a criação de condições chamadas de construções atmosféricas

internalizadas pelo professor desde o pré-serviço, hospedam, no exercício docente, o fruto institucionalizado da função que contribui para determinadas disposições integradoras de costumes relacionadas a esse exercício da sala de aula. Na fala da professora Rosa, o desafio da Escola Pública vem à tona e precisa ser considerado na esfera educacional.

Pesquisadora: Você que já trabalhou com o Inglês no nível superior, o que você precisa aprimorar, enquanto professora?

Rosa: [...] me causa uma inquietação é exatamente trazer o universo externo no caso, as relações externas a sala de aula, né?! Trazer a vivência pra sala de aula. É... a gente fala muito na metodologia da imersão, né?! E um desafio hoje pra mim é tentar trazer pra sala de aula um pouquinho dessa realidade da imersão, ou seja, tentar trazer questões da realidade, um jornal em Inglês pras crianças lerem ou tipo assim, [...] um encarte, [...] um produto que eu tenha [...] uma etiqueta em Inglês? Trazer essas questões do universo cotidiano, esse hoje se constitui em desafio pra mim enquanto professora de língua inglesa.

Pesquisadora: Em sua opinião, para trabalhar na Escola Pública o conhecimento linguístico e o conhecimento metodológico adquiridos na Universidade são suficientes?

Rosa: Com certeza não, é... a Escola Pública ela levanta muitos desafios [...] e impõe uma realidade social muito forte e... o... conhecimento metodológico sistemático conhecimento linguístico ele não é suficiente pra você enfrentar uma sala de aula, é uma realidade dentro da realidade que a gente vive é... é importante, mas você precisa de outros... de outros conhecimentos a mais pra tentar lidar com aquilo que você vai transmitir e de como você vai transmitir aquilo dentro da realidade do aluno.

O professor, ao preparar-se para o exercício da função, precisa estar imerso na cultura escolar. A partir de então, suas regras, procedimentos e crenças tendem a atuar em função da escola em determinado contexto histórico e social, o que faz parte de “[...] um conjunto de normas que definem conhecimento a ensinar e condutas a inculcar um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos” (JULIA, 2001, p.10).

A crença do professor exerce influência na sua atuação, vertente que se configura no exercício da ação de sala de aula e que será tratada com mais detalhes no decorrer do desenvolvimento dos capítulos subsequentes desta pesquisa.

### **2.2.10 modelo reflexivo na ação de ensinar Línguas Estrangeiras**

Ao evidenciar a prática como a marca substancial do profissionalismo, Wallace (1991, p.6) discute três modelos de educação do professor. O primeiro, denominado “modelo *craft*”, vê a atividade do professor como uma arte que deveria ser ensinada aos novatos por um profissional experiente e detentor do saber da profissão – o mestre. Esse modelo, porém, é muito conservador, pois perpetua indefinidamente o “saber” do mestre, o mais importante na

sala de aula. Percebemos que esta concepção deve ser repensada porque, embora o professor seja o centro das atenções na sala de aula, o componente mais importante deste processo (que envolve quem ensina, quem aprende e a sala de aula) são os que buscam a aprendizagem: os alunos. Diante dessa perspectiva, o modelo deve ser considerado, pois, professores-aprendizes têm muito a aprender com um profissional mais experiente.

O modelo exalta o valor atribuído ao “conhecimento experiencial” daquele professor que já tem trajetória na docência, advinda da ação do dia a dia em sala de aula, em diferentes níveis e diferentes situações, em convergência com uma perspectiva didático-metodológica. No entanto, não significa dizer que o professor experiente seja “detentor do conhecimento” de determinada área específica. Ele é um conhecedor do assunto que vive em constante processo de construção e desconstrução da sua área de atuação, o que supostamente deve fazê-lo com dinamismo e inovação. Logo, o vislumbre de obter resultados satisfatórios é o seu maior propósito diante de cada situação nova com a qual se depara na sala de aula.

Um outro modelo, chamado de “modelo de ciência aplicada”, se desenvolve a partir das descobertas empíricas da ciência e professa que os problemas relacionados ao ensino “podem ser solucionados mediante a aplicação do conhecimento empírico aos objetivos desejados” (Wallace, 1991, p. 8). Assim, os resultados da experimentação científica são passados para os aprendizes por aqueles que são especialistas nas várias áreas do conhecimento, o que leva a uma separação entre aqueles que pensam a profissão e aqueles que a exercem. Esse fato implica questionar a idealização e a operacionalização, respectivamente, direcionadas a pesquisadores e a professores, como se as duas ações não estivessem relacionadas a ambos. Ao criticar o modelo, Wallace lembra que “ensino de qualidade é uma atividade inquestionavelmente complexa, e não há garantia de que poderá ser totalmente previsível de forma lógica de acordo com princípios ‘científicos’” (idem, p. 7). Apesar dos conhecidos problemas desse modelo, o autor acredita que esse ainda é o modelo mais praticado na maioria dos programas de treinamento de novos profissionais.

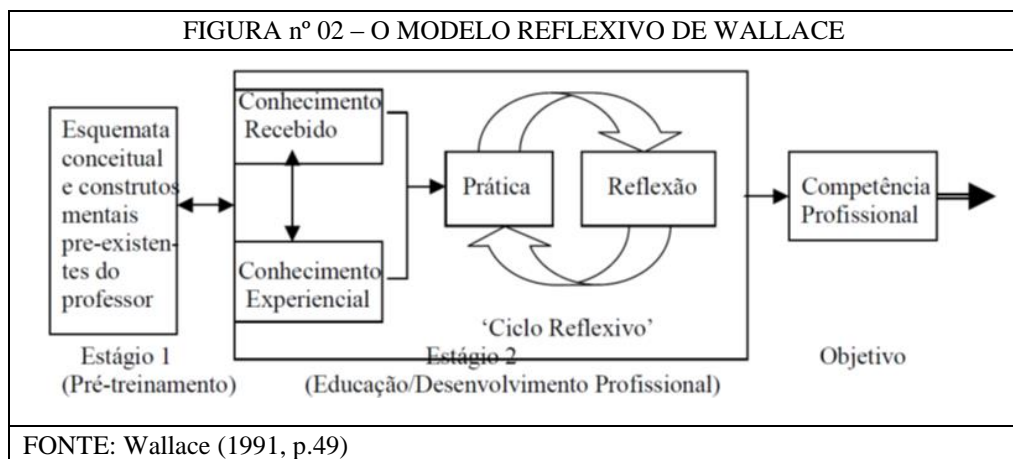
Insatisfeito com as limitações de ambos os modelos, Wallace propõe um terceiro, o “modelo reflexivo”, que tenta unir os pontos positivos dos dois modelos anteriores, ou seja, a experiência e a base científica da profissão. Com base nas ideias de Schön (1983), Wallace sugere que a educação do professor tem duas dimensões principais: o conhecimento recebido, na forma de saber científico, e o conhecimento experiencial, advindo das ações diárias do profissional.

O conhecimento recebido se constitui de informações e teorias, normalmente relacionadas a algum tipo de pesquisa e que são amplamente encontradas como parte do

programa de cursos para professores (Wallace, 1991, p.12). Já o conhecimento experiencial está relacionado ao que Schön (1983, p.8) chamou de “conhecimento na ação” e se constitui no saber tácito que o professor adquire como consequência natural de uma prática competente da profissão a ser aprimorada dia após dia. É crucial o papel da reflexão do professor como instrumento promotor do autodesenvolvimento, em uma perspectiva de que o conhecimento suscita conhecimento e que cada ação em sala de aula é considerada nova porque apresenta peculiaridades diversificadas.

Essas vertentes devem ser observadas e consideradas objetos de estudo para o profissional comprometido com o saber, que resulta da vivência profissional, na qual é compartilhada uma mesma vivência profissional, entre pares em uma mesma linguagem para contextualizar, descrever, problematizar e compreender seu campo de atuação. Segundo Wallace (1991, p.13), é a reflexão que permite aos professores o desenvolvimento consciente de *insights* sobre sua prática, transformando-os em “conhecimento na ação”. Esses aspectos formam, então, a base do Modelo Reflexivo sugerido pelo autor como uma alternativa para se fugir dos modelos anteriores e promover o desenvolvimento da competência do professor.

O modelo, representado na figura nº02, a seguir, é dividido em três estágios: o estágio pré-treinamento, no qual o aprendiz se encontra antes de iniciar o processo de desenvolvimento profissional; o estágio de educação ou desenvolvimento profissional propriamente dito; e o objetivo, ou seja, a competência profissional almejada.



O conhecimento recebido é obtido mediante dados, fatos, teorias e conceitos, que lembram as explicações e as referências dadas pelos professores aos aprendentes no âmbito acadêmico. É tido pela necessidade ou por convenção associada ao estudo de uma determinada profissão. Não é o registro de conhecimento de causa; é o repertório teórico adquirido sistematicamente, no âmbito acadêmico, que corresponde à essencialidade da

profissão. O direcionamento da academia durante as aulas teóricas do curso de licenciatura denota o conhecimento recebido, objeto imprescindível do construto da formação profissional.

O conhecimento experiencial advém de dois fenômenos distintos descritos por Schön (1983, p.49,50): “o aprender na ação e na reflexão. [...] Toda atuação profissional demanda habilidades e tomadas de decisões baseadas no reconhecimento claro da complexidade dos fenômenos vivenciados.” Inferimos que essas ações estão ancoradas em um conjunto de saberes ao longo do exercício na função, enquanto professor-aprendiz (*trainee-teacher*) no exercício profissional, por meio de impressões subjetivas e sentimentos, em forma de dimensões. A reflexão denota uma compreensão consciente por parte do profissional, o que motiva suas ações, redimensionando as impressões subjetivas e os sentimentos manifestados no fazer docente.

À imagem do professor de construtor do conhecimento e reproduzidor do saber, sobrepõe-se uma prática reflexiva que consome e desafia a sua habilidade em relação aos diversos saberes canalizados para a sua atuação. Nessa perspectiva, à luz da reflexão, o professor encontra justificativa para continuar o seu saber fazer, ao ponto de que a sua criatividade comprova a crescente atuação de um fazer reflexivo.

Na concepção de Wallace (1991, p.12), mediante o modelo de formação reflexiva, com base nos estudos de Schön, em *The Reflective Practitioner* (1983), (O Praticante Reflexivo), vemos que o alcance da linha de chegada à ação do professor é a sequência de uma trajetória que se configura em duas linhas paradigmáticas entrelaçadas para a construção do processo de aprendizagem, que ele denominou de conhecimento recebido e conhecimento experiencial.

A oposição que Schön (1987) estabelece entre conhecimento recebido e conhecimento experiencial resulta da atuação do professor concentrada entre teoria e prática. No centro de suas proposições para a formação profissional, encontra-se a distinção entre o conhecimento tácito, também chamado de “reflexão na ação”, e o conhecimento escolar. No entanto, a questão epistemológica que culmina os diferentes olhares sobre a formação de professores é explicitada por Maurice Tardif (2014, p. 245), “[...] são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos?”.

O questionamento do autor vai ao encontro da conjuntura social na qual se desenvolve o movimento de profissionalização do ensino e a sua aplicabilidade em diferentes atmosferas de ensinar e aprender. O autor enfatiza a existência de um paradoxo na conjuntura contemporânea relativa à formação de professores: por um lado haveria um movimento no

sentido da profissionalização do trabalho docente e, por outro, as profissões e a formação profissional estariam passando por um período de crise.

A completude do aspecto teoria e prática na conjuntura dialógica sobre a construção do conhecimento, é possível perceber o grau de dependência e inclusão desses dois aspectos no fazer pedagógico. Primeiro, porque a percepção do sujeito deve ir além da ação do fazer e alcançar a linha do pensamento de forma ampliada para tomar decisões adequadas a cada situação que se manifesta na sala de aula. Segundo, porque, para chegar ao saber holístico, é necessário o domínio da especificidade, imbricada no processo de escolha diante de direcionamentos e abordagens axiomáticos. E por não se tratar de unicidade, mas de processo, vale lembrar que o posicionamento reflexivo de Wallace exerce uma relação de plausibilidade entre pensar, idealizar e materializar as ações antagônicas de ensinar e aprender.

O que Schön denominou de pesquisa baseada em teorias e técnicas - *research-based theories and techniques* (1983, p. 58), Wallace (1991) percebe como conhecimento recebido - *received knowledge*, que se refere à aprendizagem acadêmica incluindo a fase do pré-serviço (*trainee*). Assim, há dois ângulos nesta vista que enxerga o conhecimento entre aquilo que está no âmbito teórico e o conhecimento que se caracteriza como uma capacidade técnica. Para Wallace (1991),

[...](a) o professor-aluno 'recebe' o conhecimento, ao invés de vivenciar a experiência em uma ação profissional, e (b) isto é um eco deliberado da frase 'sabedoria recebida' (que significa que esse conhecimento é comumente aceito sem prova ou pergunta), o que se assemelha em certos aspectos<sup>26</sup> (WALLACE, 1991, p.12, tradução nossa)

Enquanto professor em formação, o estagiário ou professor-aluno não tem maturidade para uma percepção acurada de suas ações em sala de aula, essa construção começa a ser alicerçada em pré-serviço, mas, para perceber a sua prática, o estagiário precisa da orientação de professores experientes. A eles, cabe uma visão ampliada da ação de ensinar, o que será gradativamente internalizada pelos neófitos. Essa visão ampliada é discutida em conflito originado pela contradição entre princípios teóricos e fenômenos empíricos. Nessa perspectiva, o conhecimento recebido é para ser contrastado com o tipo de conhecimento que Wallace (1991) denominou conhecimento experiencial, cuja definição deriva de dois fenômenos descritos por Schön (1983) como conhecimento em ação e reflexão, conforme se lê a seguir:

---

<sup>26</sup> (a) The trainee has received it rather than experienced it in professional action, and (b) it is a deliberate echo of the phrase 'received wisdom' (meaning what is commonly accepted without proof or question) it resembles in certain ways.

A jornada de trabalho do profissional depende do conhecimento tácito em ação. Cada praticante pode reconhecer fenômenos - famílias de sintomas associados com uma causa em particular, particularidades de um certo tipo de canteiro de obras, irregularidades de materiais ou estruturas - para as quais esse praticante não pode dar razoavelmente uma precisão ou descrição completa. Em sua prática diária, ele faz inúmeros julgamentos de qualidade para a qual ele afirma regras e procedimentos. Mesmo quando usa pesquisa baseada em teorias e técnica, o profissional depende do reconhecimento tácito, julgamento e desempenho hábeis.<sup>27</sup>(SCHÖN, 1983, p. 49, 50, tradução nossa)

Admitimos que a aplicabilidade do conhecimento em benefício de outrem exige o saber abrangente de quem se propõe a ensinar uma Língua Estrangeira, o que implica conhecimentos linguístico e didático-metodológico. Esse embasamento deve ter características de cunho familiar, de cunho científico e a busca pela adequação da prática de acordo com a situação vivenciada e exercida na sala de aula, com prioridade para o aluno. É ele que nos leva a pensar a escola como instituição, cuja existência é decorrente da necessidade de quem busca o saber. Pensar a escola implica enveredar pelas entranhas da teia do cotidiano, nos mais longínquos alpendres da sociedade, para vivenciar a carência dos possíveis aprendentes, inconscientemente sedentos de conhecimento. Daí a expectativa da busca de professores capacitados.

Wallace (1991, p.15) sugere que o termo conhecimento experiencial é uma alternativa para a construção do conhecimento-em-ação, o que gera reflexão. Entendemos que há coisas que os profissionais fazem quase instintivamente, que não se pode facilmente explicar o porquê. Há também ocasiões em que procedimentos de especialistas, decisões, ações e tentativas de soluções para os problemas podem ser examinados mediante a reflexão do professor, de acordo com a situação vivenciada. Essa reflexão poderá ser durante o evento, que se configura na ocasião da aula (reflexão-na-ação), ou depois desse evento (reflexão-em-ação), a fim de criar novos entendimentos e expandir a base de conhecimento dos profissionais. Isso implica dizer que os termos hifenizados dão conta de que a ação de ensinar não começa nem termina no momento do evento.

A especialização profissional, na visão de Wallace (1991), se desenvolve a partir da reflexão pela qual as próprias experiências dos formandos interagem com o conhecimento de que eles recebem para informar e ajudá-los em sua prática. Como os formandos refletem

---

<sup>27</sup> The workday life of the professional depends on tacit knowing-in-action. Every competent practitioner can recognize phenomena – families of symptoms associated with a particular disease, peculiarities of a certain kind of building site, irregularities of materials or structures for which he cannot give a reasonably accurate or complete description. In his day-to-day practice he makes innumerable judgments of quality for which he cannot state the rules and procedures. Even when he makes conscious use of research-based theories and techniques, he is dependent on tacit recognitions, judgments, and skillful performances. (SCHÖN, 1983, p.49,50)



sobre os sucessos e fracassos de suas próprias experiências, eles desenvolvem novas compreensões e uma maior competência profissional. Trata-se de um ciclo reflexivo em que a reflexão é constantemente reformulada em outros contextos da ação, informando sobre a prática e o desenvolvimento de competências do professor, ainda em formação.

Almeida Filho (1998, p. 25) afirma que a aula é apenas a ponta do *iceberg*. Há muito a ser feito antes e depois. Previamente se faz o reconhecimento da clientela, a escolha do material, a escolha do tópico, a adequação do tópico inserido no livro didático, a delimitação do tempo, o tipo de atividade a ser desenvolvida e como será desenvolvida a ação. E para continuar em ação, sabemos que o evento anterior não irá se repetir, mas merece ser repensado porque é parâmetro para o próximo encontro, que será planejado com base no que já foi feito, a partir de um retrocesso significativo, a reflexão.

E para dimensionar competências, evidenciamos o pensamento do professor Almeida Filho (2008, p. 20, 21), ao tratar as competências do professor de Língua Estrangeira como matéria-prima, dentre as concepções de linguagem, de aprender e de ensinar uma língua-alvo. Obviamente, há uma especificidade em cada competência, sem que sejam excludentes e sim complementares, no intuito de que a completude desses saberes forma um processo. E para o alcance dessa graduação,

[...] a competência mais básica é a competência implícita, constituída de intuições, crenças e experiências. [...] A competência linguístico-comunicativa é a que permite ao professor operar em situações de uso da língua-alvo, em que ele já pode ensinar num sentido básico ou tosco de ensinar. [...] A competência aplicada é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente, permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém, o que obviamente irá comprovar a competência teórica. E, finalmente, a competência profissional, que capacita o professor a reconhecer os seus deveres, potencial e importância social no exercício da docência na área de LE. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 20, 21).

Nessa perspectiva, teoria e prática precisam de uma aproximação mais consistente e real entre pensamento e ação. Só o fato de o aluno da graduação cursar as disciplinas (que permeiam entre língua, literatura, didática, legislação do ensino, metodologia e disciplinas complementares) e dar cumprimento a um estágio supervisionado nas Escolas Públicas ou em centros de línguas não é o suficiente para sua formação como professor. Ser professor implica persistir e perseverar no conhecimento, o que contribui para a hipótese de que a aprendizagem de línguas e o conhecimento do professor constituem insumos ativamente construídos e não passivamente recebidos. Vemos, com isso, que, na docência e principalmente no ensino de

línguas, teoria e prática estão imbricadas. Isto acontece mediante um processo de reconhecimento e reconstrução como novas formas de aprendizagem e experiência pessoal.

É preciso ter em mente que esse processo de construção ativa do conhecimento não acontece rapidamente, é uma junção de determinadas peças de um mosaico pré-existente, mas invisível e descoberto ao longo da caminhada pela medida de conscienciado sujeito, de acordo com as atividades exercidas no dia a dia. As manifestações da sala de aula, quando ocorrências ou recorrências, contribuem para as especulações do professor e resolvem suas preocupações com a atmosfera do mundo imediato, assim como aumentam sua responsabilidade enquanto líder reflexivo e criativo, no engendramento da missão, não só do ensino, mas também da construção do conhecimento e suas nuances.

A formação do professor de Língua Estrangeira vem sendo amplamente discutida e considerada insuficiente (Almeida Filho, 1993, 1999; Moita Lopes, 1996). Diante desse pressuposto, pode-se considerar que o diferencial do Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa, no que tange às atividades teóricas, práticas e reflexivas, realizadas com os alunos, quando da preparação para o estágio, diminui a distância entre a atuação do pré-estagiário para o professor e para a do profissional. Estas observações se aplicam claramente aos professores praticantes.

A descrição de conhecimento em ação contempla o conhecimento experiencial e constitui a base para a funcionalidade da sala de aula com a perspectiva de que essa é a forma desejável. No entanto, não há garantia de que é a base cognitiva para a perfeita funcionalidade da interação professor-alunos, o que se coaduna com o conhecimento experiencial. A ótica do conhecimento recebido será eficaz se este for aplicado em consonância com o dinamismo da ação de ensinar, que emerge para o alcance do objetivo maior do fazer docente: a aprendizagem.

Esta premissa vem ao encontro dos pressupostos de que a aprendizagem não ocorre em um campo vazio, ela necessita de um campo fértil para subsidiar esse conhecimento, com base em premissas já internalizadas, assim como da retomada, da ampliação e da reorganização de experiências e saberes prévios. Nessa etapa, são consideradas as experiências de professores enquanto aprendizes, num processo de empatia com os discentes e ações partilhadas com outros profissionais, com a finalidade de configurar referências pessoais acerca da qualidade, dos papéis das tarefas vinculadas à ação de ensinar.

Com base na teoria reflexiva de Wallace (1991), a formação profissional é subsidiada naquilo que ele denominou de conhecimentos recebido e experiencial. Este modelo reflexivo pode ser configurado nas atividades realizadas durante o curso de graduação, ocasião em que

o aluno começa a ter a convicção dialógica do seu papel no processo de aprender para ensinar, uma concepção que pode já ter tido um prenúncio conceitual ainda na Educação Básica. No entanto, a vivência de cada disciplina realizada, de cada semestre concluído, ano após ano, faz com que o ato de assistir à ação se transforme no agente da própria ação.

Valores, crenças e atitudes passam a ser dimensionados mediante o início do Estágio, o pré-treinamento, também denominado pré-serviço, que faz parte do currículo escolar. Para exemplificar esta passagem, mencionamos aqui situações vividas no período de 2004 a 2010 no Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa da UFAM. Alunos do curso iniciavam suas atividades como pré-estagiários, ocasião em que: 1) preparavam um plano de aula; 2) discutiam o plano de aula como professor; 3) entregavam o plano de aula para o professor que assistia à aula no papel de observador; 4) ministravam a microaula para os colegas, que simulavam ser alunos iniciantes de Língua Inglesa. Uma ação geradora de conversa sobre os procedimentos linguísticos, metodológicos, didático-pedagógicos após cada sessão. O início do processo de introspecção, projeção e socialização de princípios reflexivos, embora de forma implícita. Essa ação era parte do cumprimento de atividades práticas da disciplina Estágio Supervisionado, uma instância sintetizada mediante o processo formativo em que teoria e prática se articulam sob o princípio da ação, reflexão, ação, planejadas em conjunto com o professor da disciplina. Ao término desse ensaio de micro aula, deixava-se bem claro que, terminada a ação, haveria um debate entre os demais alunos da disciplina, intermediado pelo professor que, a rigor, manifestava o seu ponto de vista.

Desta feita, metodologicamente, vários fatores eram observados, mas, a princípio, a postura pedagógica e o domínio de sala de aula e arazoabilidade da competência linguística eram fatores preponderantes nessa avaliação que poderia ser decisiva para que aquele início fosse o prenúncio de uma sequência de ações pedagógicas bem sucedidas. A apreciação da ação nem sempre tinha caráter convergente e verossímil porque os debatedores também poderiam desenvolver ação a contento, como poderiam cometer falhas a serem acertadas em outra oportunidade com a repetição daquele evento que, obviamente, não seria a mesma ação. Após comentários compartilhados e/ou individuais, orais e/ou escritos, o agente dessa ação reconstruiria esquemas conceituais, mediante absorção do que fora atestado, para, na sequência das atividades, repetir a ação, acatando os comentários que lhe fizerem retroceder à ação. Eis uma ação reflexiva, frutífera condição de sujeito de uma ação que se inicia pela concepção da capacidade de exercício de uma experiência internalizada teoricamente.

Schön (1983) faz considerações interessantes sobre a reflexão, o que implica ruptura na busca de uma ação consciente que motiva suas ações ao recomeço de uma nova ação com

marcas da ação anterior. Logo, é a mesma ação, com traços renovados. Isto nos remete ao que diz Penny Ur (2007) a atividade docente é um evento social que varia de acordo com o tópico, o lugar, a atmosfera, a metodologia e os materiais, com mesmo propósito de atingir os aprendentes. A construção desse evento social gera um processo de ruptura e recomeço dentro de uma atividade em que deve predominar dinamismo.

É importante abrir um parêntese neste texto e falar da crença, uma característica marcante do profissional docente que não se pode separar do sujeito, a pessoa e o professor. Mas em que consiste essa crença? Na visão de Fives & Buehl (2012, p.471),

[...] a crença explica as diferenças na prática dos professores, a firme convicção e a conformidade com algo. A ideia que se considera verdadeira e à qual se dá todo o crédito. Exemplos: “A crença dos investigadores é que a menina está viva e que se encontra algures no país”, “Ninguém pode pôr em causa a crença de uma mãe, mas o que é que as provas indicam.[...] a influência do engajamento de professores em práticas específicas é frequente na prática individual, no que se refere à crença da capacidade prática de saber, saber fazer e ser.” (BUHEL & BECK, 2015)

Na concepção de Wallace (1991, p.15), a aceitação social de uma determinada ocupação como profissão dialoga diretamente com o fato de que os profissionais que a praticam têm um conhecimento especializado não partilhado com outras profissões. Daí afirmar que a especificidade marcada pelas nuances do exercício das atividades desenvolvidas, caracteriza a docência como uma ação sociopolítica que deve gerar espaço privilegiado de decisão, conquista da condição e da capacidade de participação social e da cidadania, o que implica empoderamento.<sup>28</sup> Nessa perspectiva, o conhecimento pode ser recebido ou experimentado.

O conhecimento recebido é o que não resulta da vivência profissional direta, mas é apreendido sistematicamente, mediante dados, fatos, teorias e conceitos, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Trata-se de um tipo específico de conhecimento que insere o professor em uma comunidade profissional na qual seus membros partilham uma mesma linguagem para contextualizar, descrever, problematizar e compreender seu campo de atuação. Este implica saber, saber fazer e ser.

Quando se fala do saber docente, ressalta-se a aplicabilidade da especificidade do conhecimento. Em relação ou não a outros fatores ligados à área de atuação do sujeito, sua habilidade de desempenho do saber lhe confere destaque diante de outrem, dada à gênese da

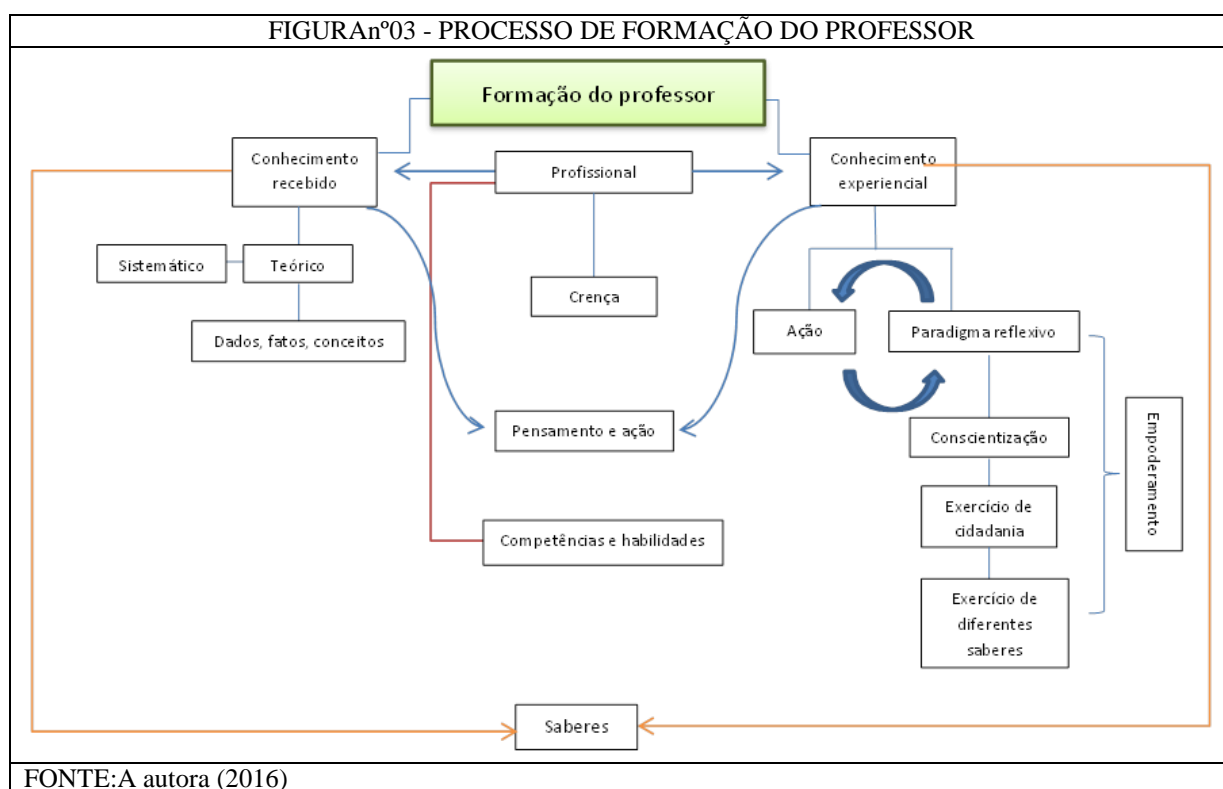
---

<sup>28</sup> Empoderamento (*empowerment*) termo que foi primeiramente usado nos Estados Unidos vem ganhando relevância acadêmica e social, nas últimas décadas, nos países de língua inglesa, passando a fazer parte dos mais diversos campos do conhecimento, em especial, administração, economia, saúde pública, psicologia e sociologia política.

expressão apresentada. Esta expressão está em consonância com a aplicabilidade, o saber fazer, uma ação contínua que pressupõe conhecimento e experiência.

E, para compreender as nuances que permeiam a formação do professor de Línguas Estrangeiras e sua atuação na Escola Pública, é necessário discernir o conhecimento e suas especificidades. Identificar a sincronia entre discurso e ação, em meio à implementação de políticas públicas, se existentes, para subsidiar a educação.

Afiguranº 03 ilustra o processo de formação do professor e evidencia traços de que o conhecimento acadêmico construído no período do Curso de Licenciatura é apenas uma parcela para a preparação docente. Professores vivem em processo de formação.



O processo de formação do professor não é um dado operacional de forma hermética e linear e nem por assimilação, por tempo determinado ou pela diversidade de cursos frequentados por exigência profissional. É a somatória de todos esses itens e a ação do cotidiano que irão mensurar e dimensionar o repertório do profissional, aquele que vivencia a preparação e a operacionalização da aula, na escola. É preciso construir a estrutura do conhecimento, em consonância com as características da estrutura social, móvel e flexível, que prioriza a especificidade.

A percepção do mundo é a forma necessária para o alcance das necessidades do outro e é nessa perspectiva que “[...] um professor age em função de ideias, de motivos, de

projetos, em suma, de intenções ou de razões das quais ele está ‘consciente’ (grifo do autor)[...] pode-se dizer que de um modo geral um professor sabe o que faz e por que o faz. (TARDIF, 2014, p.208). Os saberes do professor emergem do entrelaçamento ascendente e descendente entre os insumos que pairam entre o conhecimento recebido e o conhecimento experiencial, imbricados no âmbito empírico ou no arcabouço teórico da busca de saberes.

Wallace (1991, p. 14, 15) assegura que “[...] o conhecimento do professor é pautado no conhecimento recebido, ou seja, conceitos, teorias, e o conhecimento experiencial baseado nas ações profissionais cotidianas e na reflexão feita a cada atividade pedagógica exercida.” Para Tardif (2014, p.64, 65), “[...] os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado. [...] os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica”. Almeida Filho exalta as diversas competências do professor mas incide na competência aplicada do professor em sala de aula, como resultado do seu conhecimento teórico-prático. Para Almeida Filho (2008, p. 21), “a competência aplicada é aquela que capacita o professor a construir a sua prática de maneira consciente, permite a ele explicar o porquê dos resultados que obtém.” A atuação do professor deve ir ao encontro da necessidade dos alunos, diante das diversas situações advindas das circunstâncias do sistema escolar na trajetória de gerenciamento de ensinar e aprender.

Com base no currículo do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa, na Universidade Federal do Amazonas, a adequação teoria e prática, quando da aplicabilidade do conhecimento científico, implica o reconhecimento de saber o que ensinar, o porquê de ensinar da maneira como ensina, a fim de atingir a necessidade do estudante. A formação inicial pressupõe base profissionalizante para a atuação a ser aprimorada mediante a experiência do dia a dia em contato com os estudantes em ambiente de sala de aula.

A partir de ocorrências, recorrências e manifestações planejadas ou não em sala de aula, a atuação do professor é de fundamental importância para demonstrar a sua habilidade não só de professor de Línguas Estrangeiras mas também de profissional comprometido com a sua prática. O professor, enquanto profissional, constrói o conhecimento específico e abrangente para vivenciar, diagnosticar e intervir diante de situações de cunho individual ou coletivo, desencadeadas por diferenças socioculturais na sala de aula.

Mediante a análise de dados empíricos, registramos relatos do dia a dia da sala de aula do professor de Língua Inglesa, da Educação Básica, na rede pública, em Manaus. Com uma mostra de vinte profissionais entrevistados no final do primeiro semestre de 2017, buscamos o esclarecimento da realidade do ensino de LE na Escola Pública. Uma realidade

que sobrevive a situações singulares, instáveis e descontínuas, mesmo sendo parte diversificada do currículo (Art. 26, § 5º da LBDN). Sua operacionalização ainda deixa lacunas, de modo a considerara essência de o que fazer e de como fazer do professor de Inglês na Escola Pública de Manaus. Verificamos que há um crescimento qualitativo na criatividade, na dedicação e na percepção do professor que deixa fluir sua formação, que ainda carece ser lapidada. Nas falas dos professores Cassiano, Felipe e Fernanda, confirmamos o pressuposto de que a formação profissional é uma constante construção em serviço, portanto não está acabada ao término do Curso de Licenciatura.

Pesquisadora: Você se considera um professor de língua inglesa, pronto?

Cassiano: Jamais! Ninguém tá pronto, sempre tem... sempre precisa buscar mais... algo mais, sempre tem que tá lendo coisas, vendo coisas, não dá pra... pra se considerar pronto de forma alguma.

Felipe: De forma alguma, forma alguma. Eu acho que aqui uma das coisas que eu aprendi é tá sempre observando com o olhar de pesquisador, né?! Sempre tá observando qual o formato melhor, como poderia melhorar a didática, metodologia e aí a partir desse olhar você começa a melhorar, né?! A gente aprende no dia a dia muita coisa, inclusive ouvindo os alunos.

Fernanda: Pronta?! Não! Tenho muito o que aprender... experiência, enfim... a gente não tá pronto, o professor tem que tá sempre num constante aprendizado entendeu? Tem que estudar por que o aluno às vezes pergunta uma coisa e você não sabe, então, você tem que tá realmente buscando mais conhecimento, se preparar, tá certo que a experiência ajuda bastante, enriquece bastante, mas tem que estudar.

Para Pimenta (2002, p. 21), os professores precisam conquistar “[...] a formação contínua na escola, uma vez que aí se explicam as demandas da prática, as necessidades docentes para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar”. É necessário buscar conhecimento e habilidade no dia a dia, nas dimensões teórica e prática, sem se preocupar com o tempo e as circunstâncias da trajetória no ensino. A aprendizagem contínua é necessária, faz parte das atividades do professor que aperfeiçoa sua capacidade de ensinar pelo potencial da sua aprendizagem em constante reinvenção.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes educacionais que orientam a educação, a Língua Estrangeira se constitui na Escola Pública com o ensino da leitura, como uma forma de reconhecimento e significação de cidadania. Então, o foco no que ensinar pode ser melhor entendido ao se pensar, metaforicamente, sobre o que as lentes de uma máquina fotográfica focalizam, no momento em que a imagem é reproduzida. Assim também, a leitura é a reescrita do conhecimento de mundo para a identificação do conteúdo do texto.

A formação do professor é um processo existencial contínuo, que caminha com o sinal de viver e aprender, em detrimento das manifestações do cotidiano. A Escola Pública descortina essa formação no desafio de que para ensinar LE nesse ambiente, a capacidade do professor precisa ir além da aplicabilidade do conhecimento específico. E para consolidar a construção da identidade e do reconhecimento de situações de cunho individual ou sociocultural, dentro o ambiente de ensino e aprendizagem de um outro código, é preciso diferentes saberes frente aos fatos que a sala de aula proporciona ao professor.



### CAPÍTULO 3 - A VOZ DOCENTE E O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA EM MANAUS

Este capítulo tem a finalidade de produzir um metatexto por meio de análise descritiva do material coletado durante a pesquisa. Serão considerados argumentos de cunho didático-pedagógico e socioculturais que envolvem a formação e atuação dos professores de Língua Inglesa da Rede Pública, na cidade de Manaus. O material de análise é constituído pela geração de dados<sup>29</sup> oriundos da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Amazonas-PROEG/UFAM, de documentos pertinentes ao curso de Letras, mais precisamente ao ensino e aprendizagem de línguas e às políticas linguísticas (Leis, Decretos, Diretrizes) e de informações<sup>30</sup> coletadas mediante entrevista feita com cada um dos 20 professores de Língua Inglesa, atuantes na Educação Básica, em escolas municipal e estadual, em Manaus.

Os dados e as informações se referem a alunos egressos do Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa da UFAM, no período de 2004 a 2010, que, via concurso público, se tornaram professores da rede pública local, atuantes nas escolas do município e do estado. Trata-se de profissionais sujeitos desta pesquisa, cujos dados empíricos são colhidos mediante perguntas semiestruturadas, com questões e respostas abertas e fechadas, sobre a formação profissional e a ação ensinar e aprender a Língua Inglesa, na Escola Pública. Mesmo com a elaboração de um bloco unificado de questões para os 20 professores convidados a participar da pesquisa, não houve sequência absoluta nas perguntas e respostas porque os sujeitos se pronunciaram livremente e abordaram aspectos além das questões previamente estabelecidas. Esse fato permitiu maior e melhor fluxo de conteúdo interativo com os participantes do processo.

À luz de teóricos, como Moraes e Galiuzzi (2011), Bruyne, Herman & Schoutheete (1977) e Kaufmann (2013), pretende-se identificar os desafios que circundam a formação e

---

<sup>29</sup> Apreensão em ambiente real da investigação científica como objeto de uma constatação, compreensão superficial da realidade. Para Durozoi & Roussel (1996, p.117) “[...] trata-se dos elementos de base de um problema, de uma situação, ou dos fatos nos quais uma ciência se baseia num momento preciso de sua evolução. Para Bruyne (1977, p.202) “os dados estão no pólo técnico da pesquisa, inseridos no campo doológico, o da “realidade de todos os dias”. A partir da seleção, os dados passam a fazer parte do campo epistêmico.

<sup>30</sup> Bruyne (1977, p.202, 203) “[...] A informação torna-se um ‘dado’ pela própria aplicação das técnicas de coleta; opera-se uma seleção específica segundo as problemáticas da pesquisa. A informação conserva a significação das práticas sociais efetivas, o dado deve neutralizar essa significação primeira e transformá-la em significação pertinente para a pesquisa científica.”

atuação do professor de Língua Estrangeira e o ensino de LE, como um componente da proposta curricular da Educação Básica.

Para Moraes e Galiazzi (2011, p.37), “[...] o interpretar constitui modo de teorização. Nesse movimento cíclico hermenêutico de procura de mais sentidos, tanto a teoria auxilia no exercício da interpretação, quanto a interpretação possibilita a construção de novas teorias.”

Ao consolidar essa análise, o questionamento e a crítica estarão sempre presentes na construção que impulsiona o processo de interpretação de relatos obtidos ao longo das entrevistas, desde a identificação das respostas objetivas e dos posicionamentos subjetivos, “[...] um esforço epistemológico que procura destacar os traços comuns, ou ao contrário, diferenciados de um caso para outro”, conforme o pensamento de Bruyne, Herman & Schoutheete (1977, p.68).

A reconstrução dessas falas, mediante interlocuções teóricas e empíricas no intuito de alcançar encontros e desencontros, entre o discurso e a ação, será o alvo das discussões acerca do dizer e do modo de teorizar a expressão do pensamento dos sujeitos desta pesquisa. A partir desses relatos, pretende-se entender a ação de ensinar Inglês, mediante análise do contexto que envolve a formação de professores e a sua atuação na rede pública de ensino, na Educação Básica local.

### **3.1 O perfil das escolas no relato dos professores**

Nas 16 escolas visitadas, de Norte a Sul, Leste a Oeste da cidade de Manaus, ouviram-se relatos de 20 professores participantes dessa pesquisa sobre aspectos que envolvem a sua prática de sala de aula e os aspectos relacionados ao público-alvo. O professor precisa se munir de saberes, além da competência linguística e do domínio didático pedagógico e metodológico para lidar com as ocorrências e recorrências da sala de aula. Os discentes das instituições visitadas advêm do entorno da comunidade, de áreas adjacentes e pertencem a famílias de diferentes níveis sociocultural e econômico. A interlocução a seguir revela situações que constroem a verossimilhança do discurso com a situação em movimento.

Pesquisadora: Em algum momento você tem que ser assistente social, psicólogo na escola, além de ser professor de Língua Inglesa?

Nabuco: Tem que dar um pouquinho mais de prioridade para os alunos problemáticos porque muitas vezes eles não trazem o exercício ou dever de casa, ou o trabalho de pesquisa.

Pesquisadora: Por que isto acontece? Eles não têm acompanhamento em casa?

Nabuco: Eles não têm um acompanhamento, né?! Eles chegam e... nós percebemos isso porque os alunos que têm desempenho muito ruim são os mesmos alunos que têm problemas estruturais em casa no que diz respeito à família. É aquela coisa, né?! Pai ausente, mãe ausente, filho criado com avó, então filhos... que dizer, crianças criadas com tios e tias, padrasto e madrasta então assim... que só fazem matricular, né?!E nós temos que dar um pouquinho de prioridade nessas situações aí, né?!

Pesquisadora: Os alunos têm um acompanhamento familiar?

Joana: Normalmente não há, são muitos problemas, muitas dificuldades, inclusive ontem tivemos uma reunião e tem crianças totalmente abandonadas... o conselho tutelar nem isso adianta porque você já chamamos os pais várias vezes e eles não conseguem acompanhar, às vezes é porque eles mesmos não entendem, eles não têm muita escolaridade, mas, às vezes eles têm e passam o dia trabalhando então é difícil é um problema bem complexo.

Pesquisadora: Quando eles percebem que o filho ou a filha está fraco(a) na escola o que eles fazem?

Joana: Ao invés de tentarem resolver o problema deles com o próprio filho, eles perguntam e questionam o professor “todos os seus alunos são assim?” muitas vezes eles fazem essa pergunta “todos os alunos estão assim?” como se indiretamente dissessem “o problema é com você, não é com o meu filho” eles nunca perguntam “professora o que eu posso fazer por ele?” “qual é a dificuldade dele?” já houve até pais que disseram “deixa eu ver aí no seu diário se você realmente fez as recuperações?”

A negação da referência familiar para adolescentes que vivem sob a tutela de pais sem estrutura socioeconômica e cultural desejável, ou sob cuidado de avós com idade avançada ou parentes envolvidos com seus próprios interesses, sem tempo para a causa dos adolescentes, compromete o aproveitamento desses estudantes na escola. Desse universo, percebemos que a estrutura socioeconômica, intelectual e cultural desses supostos responsáveis interfere diretamente no aproveitamento escolar de quem está em processo de formação.

As escolas visitadas estão distribuídas em diferentes localidades, algumas até em áreas classificadas pela Secretaria de Segurança Pública como áreas vulneráveis, mais frequentes na Zona Leste da cidade, onde o tráfico e o uso de entorpecentes são considerados de alta periculosidade pelas autoridades policiais. Isso não significa dizer que as áreas mais centrais não sejam afetadas pela ação de pessoas mal intencionadas. A propósito, a professora Betina, de uma escola na Zona Sul da cidade, diz não ter recursos na instituição onde ela trabalha para tornar suas aulas mais atrativas, costumava levar equipamentos próprios para a escola, como *laptop* e *data show*, a fim de melhorar a qualidade das suas aulas, mas, desde o dia em que vivenciou um assalto na escola, decidiu não mais levar seus pertences para uso em seu local de trabalho.

Gestores comprometidos com as escolas, dentre elas, uma escola municipal, relativamente pequena, com organização funcional satisfatória, onde a biblioteca é lugar de alunos até na hora da merenda, abrimos parêntese para uma digressão e mencionamos o fato

de que, nessa escola, identifica-se o gestor, uma professora e um grupo de alunos do ensino fundamental nos últimos detalhes da preparação para uma viagem ao exterior. A razão dessa viagem era a participação do gestor, do grupo de alunos e da professora, em um evento Internacional a ser realizado na Suíça, com apresentação de projeto desenvolvido na própria escola, coordenado pela professora de Língua Portuguesa. Esse trabalho tem a parceria do Instituto Cultural - Brasil Estados Unidos-ICBEU, que contribuiu como curso preparatório de Inglês para alunos e professores participantes do projeto.

Das 16 escolas visitadas, 04 estão com o espaço físico totalmente reduzido, onde os alunos se amontoam nas dependências internas na hora do recreio, e os professores estacionam seus veículos em plena via pública, sem qualquer garantia de segurança. Espaço pedagógico sem estrutura, salas sem climatização, carteiras deterioradas e instalações elétricas sem condições de uso de recursos eletrônicos durante as aulas. Amontado de livros em desuso chamado de “biblioteca”.

Essas constatações nas escolas da rede pública municipal e estadual localizam o resultado da organização, da mobilização e da articulação das essencialidades para garantir o funcionamento e/ou avanço do processo educacional das instituições de ensino e assim também possibilitar que elas promovam o aprendizado de forma desejável. A gestão escolar é responsável por essa mobilização, de modo a fazer por meio do convencimento. Na escola, onde o gestor está sempre pronto para buscar novas estratégias em conjunto com o corpo docente, as negociações acontecem a contento e a comunidade se beneficia. Assim, dialogar com o corpo docente, com a equipe administrativa, e ainda interagir com a comunidade, implica promover mudanças de acordo com os desafios encontrados e os resultados são diferenciados, observados mediante ações da equipe gestora participativa.

Dos vinte 20 professores entrevistados, egressos da UFAM no período de 2004 a 2010, 45% concluíram o Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa com um nível de aproveitamento considerado muito bom, o que corresponde a uma média de coeficiente aproximada de 8,5. Os demais correspondem a 55% do total, com aproveitamento considerado bom, média de coeficiente estimada em 7,5, o que pode ser constatado no quadro nº 14 a seguir:

| DA UFAM NO PERÍODO DE 2004 A 2010 |                     |   |         |             |
|-----------------------------------|---------------------|---|---------|-------------|
| Ordem                             | Sujeito da pesquisa | Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa |         | Coeficiente |
|                                   |                     | Início  | Término |             |
| 1                                 | Anne                | 2000  | 2004    | 8.215       |
| 2                                 | Aciole              | 2005  | 2008    | 8.942       |
| 3                                 | Berenice            | 2000  | 2004    | 7.763       |
| 4                                 | Betina              | 2001  | 2004    | 8.249       |
| 5                                 | Cassiano            | 2000  | 2004    | 8.467       |
| 6                                 | Danilo              | 1992  | 2005    | 6.854       |
| 7                                 | Eva                 | 2007  | 2010    | 8.961       |
| 8                                 | Fábio               | 1993  | 2007    | 7.254       |
| 9                                 | Felipe              | 2003  | 2009    | 7.420       |
| 10                                | Fernanda            | 2005  | 2008    | 8.444       |
| 11                                | Inara               | 2005  | 2008    | 7.889       |
| 12                                | Janete              | 2005  | 2008    | 8.308       |
| 13                                | Joana               | 1999  | 2004    | 7.779       |
| 14                                | Lázaro              | 2002  | 2007    | 7.453       |
| 15                                | Maria               | 2005  | 2008    | 7.716       |
| 16                                | Nabuco              | 2002  | 2008    | 7.769       |
| 17                                | Otília              | 2005  | 2009    | 7.398       |
| 18                                | Israel              | 2003  | 2007    | 8.420       |
| 19                                | Paulo               | 2000  | 2008    | 7.244       |
| 20                                | Rosa                | 2004  | 2008    | 8.960       |

FONTE: PROEG/UFAM (2017)

A duração do curso de Letras, Língua e Literatura Inglesa é de quatro anos, podendo se estender até seis anos, de acordo com a regulamentação do PPC (2016). Dos sujeitos dessa pesquisa, três professores não concluíram o curso no decorrer de oito a doze semestres. Esse fato é motivado pela necessidade de ingresso no mercado de trabalho, antes da conclusão do curso, quando eles costumam trancar matrícula para trabalhar. Após cerca de três a quatro semestres em exercício docente nas escolas particulares, a exigência profissional os leva a reduzir a carga horária de trabalho e a retornar à Instituição de Ensino Superior para conclusão do curso, ocasião em que acontece a volta para o término da Licenciatura.

Dentre egressos da UFAM, professores participantes da pesquisa, dois não cursaram a Educação Básica na rede pública. Isto evidencia o fato de que, para a grande maioria dos professores entrevistados, a vivência como professor não foi o seu primeiro contato com a Escola Pública. Embora na condição de aluno, eles já tinham adquirido aviso da Escola Pública (EP), desconstruída pela contingência da temporalidade e da transferência de posição na escola, antes aluno/aluna e, a partir da formação universitária e da aprovação em concurso público, professor/professora.

As tabelas nº 05 A, 05 B e 05 C, abaixo, mostram com precisão as características que identificam os sujeitos da pesquisa.

TABELA nº 05A - IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

| Sujeitos da pesquisa |           | Idade      |            |            |                 | Estado civil |           |          |          |
|----------------------|-----------|------------|------------|------------|-----------------|--------------|-----------|----------|----------|
| Quant.               | Gênero    | 26/30 anos | 31/35 anos | 36/40 anos | Mais de 40 anos | S            | C         | D        | UE       |
| 9                    | M         | 1          | 2          | 2          | 4               | 4            | 4         | 1        | -        |
| 11                   | F         | 4          | 1          | 4          | 2               | 1            | 8         | 1        | 1        |
| <b>TOTAL</b>         | <b>20</b> | <b>5</b>   | <b>3</b>   | <b>6</b>   | <b>6</b>        | <b>5</b>     | <b>12</b> | <b>2</b> | <b>1</b> |

FONTE: A autora (2017)

LEGENDA: (S) Solteiro; (C) Casado; (D) Divorciado; (UE) União Estável.

TABELA nº 05B - IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

| Sujeitos da pesquisa |           | Natural do Amazonas |          | Tempo de residência em Manaus |                                |
|----------------------|-----------|---------------------|----------|-------------------------------|--------------------------------|
| Quant.               | Gênero    | Sim                 | Não      | Sempre morou                  | Mudou-se para adquirir emprego |
| 9                    | M         | 8                   | 1        | 8                             | 1                              |
| 11                   | F         | 11                  | -        | 11                            | -                              |
| <b>TOTAL</b>         | <b>20</b> | <b>19</b>           | <b>1</b> | <b>19</b>                     | <b>1</b>                       |

FONTE: A autora (2017)

LEGENDA: (M) Masculino; (F) Feminino.

TABELA nº 05C - IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

| Grau de escolaridade |           | Tempo que ensina na Escola Pública |           |           |                | Reside e trabalha no mesmo bairro |           | Deslocamento para o trabalho |                 |          |
|----------------------|-----------|------------------------------------|-----------|-----------|----------------|-----------------------------------|-----------|------------------------------|-----------------|----------|
| Grad.                | Espec.    | Há 3 anos                          | Há 5 anos | Há 8 anos | Mais de 8 anos | Sim                               | Não       | Condução própria             | Transp. público | Outros   |
| 5                    | 4         | -                                  | 0         | 2         | 7              | 1                                 | 8         | 4                            | 4               | 1        |
| 5                    | 6         | -                                  | 5         | 0         | 6              | 3                                 | 8         | 7                            | 3               | 1        |
| <b>TOTAL</b>         | <b>10</b> | <b>10</b>                          | <b>5</b>  | <b>2</b>  | <b>13</b>      | <b>4</b>                          | <b>16</b> | <b>11</b>                    | <b>7</b>        | <b>2</b> |

FONTE: A autora (2017)

LEGENDA: (Grad.) Graduação; (Espec.) Especialização.

A faixa etária dos professores entrevistados é de 26 a 50, predominando a média de 30 a 40 anos. São naturais do Amazonas, 19 profissionais e apenas um professor veio para Manaus em busca de emprego. O nível de formação dos professores é de graduação e de especialização. São cinco professoras e cinco professores licenciados, seis professoras e quatro professores com pós-graduação *lato sensu*. O tempo de serviço desses professores na Escola Pública varia de cinco a aproximadamente 13 anos. A maioria dos professores entrevistados não reside no bairro onde trabalha. Apenas quatro professores moram no mesmo bairro.

Do total de professores entrevistados, 50% têm grau de especialista e a outra metade é graduada. Do total de professores entrevistados, quatro já participaram de programas de intercâmbio direcionados a docentes da Língua Inglesa, atuantes na Escola Pública, em países onde a língua é falada. Dos professores que participaram de cursos no exterior, com

duração de um a três meses, três tiveram apoio da SEDUC, em parceria com o ICBEU e a Embaixada Americana. Uma professora participou de curso no exterior, com aproximadamente a mesma duração, mas utilizou recursos próprios. A formação do professor envolve um conjunto de saberes que constitui o seu repertório capaz de ser materializado em prol da aprendizagem de outrem. Segundo Tardif,

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho[...] não correspondem, ou pelo menos muito pouco aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área de Educação. (TARDIF, 2014, p.61)

A busca do conhecimento faz parte da relação do professor com os diversos saberes. E, para o professor, que é único em seu ambiente de trabalho e tem na sua atuação um dispositivo direcionado para o alvo coletivo, esse alvo é constituído de diferentes expectativas, diferentes repertórios e diferentes estilos de aprendizagem. São aspectos que exigem do professor saberes outros para contemplar a demanda do cotidiano escolar. No relato da professora Maria, o saber precisa ir além da especificidade “[...] quando eu comecei na Escola Pública foi um grande impacto, não basta só saber falar Inglês... é muito... muito mais que isso.”

Para que o professor possa atingir o seu alvo, é preciso que o seu capital de saberes contenha um arcabouço teórico mais abrangente, a fim de que a sua capacitação possa contemplar situações vivenciadas, planejadas ou não. A proficiência linguística é de suma importância, mas o professor precisa saber lidar com aspectos inseridos em uma estrutura profunda, manifestações de diferentes comportamentos e “diagnosticar” essas manifestações enquanto líder na sala de aula. O eco<sup>31</sup> das entrevistas deixa claro que o saber do professor de LE não contempla essa abrangência, sua competência se faz pela proficiência linguística e pelo gerenciamento de sala de aula. É necessário trilhar conhecimentos de cunho teórico e experiencial para o alcance das diversas competências que a função exige.

Dos 20 professores entrevistados, dois estudaram em escola particular. A grande maioria, ou seja, 18 professores frequentaram a Escola Pública durante a Educação Básica. A pesquisa revela que o término da Educação Básica desses professores se deu no período de 1997 a 2006. O ingresso no Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Inglesa na

---

<sup>31</sup>A palavra eco se refere à manifestação espontânea dos sujeitos, professores participantes da pesquisa.

Universidade Federal do Amazonas correu o período de 1992 a 2007. A conclusão dessa Licenciatura se deu a partir de 2004 a 2010.

Por meio deste instrumento de identificação dos sujeitos da pesquisa, buscaram-se informações gerais sobre os participantes. Essas informações evidenciam maior grau de similaridades e menor grau de diferenças no perfil dos professores. As especificidades da formação e da atuação profissional dos sujeitos, parte do *corpus* que tangencia a verossimilhança deste estudo são tratadas mediante questionamento inserido nas entrevistas semiestruturadas: relatos discursivos; insumos para diagnosticar as manifestações expressas durante a coleta de dados.

### **3.2A importância do Estágio para os desafios enfrentados pelo professor em sala de aula**

Os cursos de formação superior se constituem de disciplinas teóricas e práticas. O estágio nos cursos de formação profissional é mandatório para o cumprimento das disciplinas curriculares no âmbito da iniciação da experiência profissional em pré-serviço. No curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa a iniciação à docência acontece a partir da disciplina Estágio em Língua Inglesa I, no quinto período. O Projeto Político Pedagógico evidencia essa construção, conforme a citação a seguir:

[...] O Estágio Obrigatório do Curso de Letras-Língua e Literatura Inglesa da Universidade Federal do Amazonas totaliza 400 (quatrocentas) horas-aula, em atendimento ao definido na Resolução CNE/CP nº. 02/2002<sup>32</sup>, realizado por meio das quatro disciplinas Estágio em Língua Inglesa I a IV - todas com carga horária de 100h. O estágio tem como objetivo, além do atendimento à legislação, assegurar um espaço para a regência supervisionada, no sentido de que o aluno possa promover um exame da realidade educacional no exercício do magistério, articulando o referencial teórico refletido ao longo do Curso, através da observação de aulas, elaboração de material didático, planejamento de aula e de curso, co-regência e regência de aula.

Os estágios, nos cursos de graduação, são um espaço indispensável ao aprofundamento das reflexões teóricas, à articulação com a dinâmica da realidade e ao desenvolvimento das habilidades técnico-teóricas imprescindíveis ao desempenho profissional, e ocorrerão a partir da segunda metade do curso.

O Estágio do Curso de Língua Inglesa é concebido como uma instância de síntese no processo formativo, em que a teoria e a prática se articulam sob o princípio ação/reflexão/ação. Constituem campos de estágio supervisionado, escolas dos sistemas federal, estadual e municipal de ensino de níveis fundamental e médio. Poderão, ainda, constituir campo de estágio obrigatório, excepcionalmente, a critério do Colegiado do Curso, em ordem de prioridade, 1. Projeto CEL e DRH<sup>33</sup> da

<sup>32</sup> CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº. 02/2002.

<sup>33</sup> DRH (CEL/DRH) Curso de Línguas Estrangeiras direcionado à comunidade Universitária (servidores, de modo geral e seus dependentes) que funcionou com a parceria do Departamento de Recursos Humanos como atividade extensionista, no Projeto CEL/UFAM, no período de 2000 a 2012.



Universidade Federal do Amazonas; 2. escolas particulares, e 3. institutos de idiomas e cursos livres. Toda escola poderá servir de campo de estágio não obrigatório, desde que cumprida a legislação pertinente, especialmente no que se refere à orientação e supervisão. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa, em construção, 2014)

A partir da aprovação do projeto de doutorado, em 2014, para realização da pesquisa, com os professores da rede pública local, já tínhamos em mente quem poderia participar das entrevistas. No período de 2003 a 2010, ocorreu uma interação com os alunos de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Inglesa e a Coordenadora pedagógica do projeto CEL, exercida pela pesquisadora, à época. Um trabalho de preparação dos estudantes para o início do estágio supervisionado na Escola Pública e na extensão universitária.

No CEL, o estágio não obrigatório preparava o aluno para iniciar suas atividades na condição de *trainee* durante dois semestres, o *trainee I* e o *trainee II*, sob orientação de um profissional do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras. Na Escola Pública, o aluno cumpria o estágio obrigatório com observação, co-regência e regência de aulas, com a presença do professor da disciplina.

O *trainee I* era o primeiro contato com uma atividade acadêmica extraclasse para o início da reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. No *trainee II* muitos alunos já estavam inseridos no estágio supervisionado na Escola Pública, em fase de observação orientada.

As aulas de sábado no Projeto CEL, com duração de 04 horas nos períodos matutino e vespertino com turmas de até 30 alunos (nos níveis iniciantes e média de 15 alunos nos níveis subsequentes) são regidas por professores-estagiários; as observações aconteciam na primeira ou na segunda metade da aula, antes ou depois do intervalo. Após o cumprimento das observações, iniciavam-se as simulações de aula. Para se falar sobre essas atividades faziam-se interações em forma de rodas de conversa, reuniões pedagógicas e debates para socializar a atuação de cada estagiário da turma. O relato de situações vivenciadas na sala de aula tomava conta do horário. Situações de cunho metodológico e disciplinar eram o ponto alto de cada evento. Futuros professores vivenciavam ocorrências diferentes e similares entre o projeto de extensão e a Escola Pública.

A inquietação dos alunos era enorme, todos queriam se manifestar sobre as ocorrências da sua participação enquanto observador ou simulador. Uma estagiária afirma: “Nossa! na Escola Pública os alunos falam demais, o professor tem que ser artista...” Outro estagiário diz: “Penso que eu teria como dominá-los”. No projeto CEL, “Eu fiquei emocionada

ao ser chamada de *teacher*, parecia que nem era comigo!”—“Eu fiquei quietinho e observei o professor-estagiário que falava mais que os alunos.”

Na passagem de aluno para professor, na fala de Moraes e Galiuzzi (2011, p.215), “[...] entender as aprendizagens como reconstruções do já anteriormente construído implica compreendê-las num sentido que as aproxima do funcionamento dos próprios processos vitais, auto organizados e emergentes [...]”, o que sai do discurso para a ação em um construto constante de aprendizagem de forma circunstancial. E a edificação dos saberes se faz presente a cada desconstrução dentre os pontos que precisam ser reformulados e lapidados na prática docente, mesmo em pré-serviço.

A ideia do *trainee* surgiu quando a coordenação geral do projeto percebeu que grande parte dos estagiários que ingressava na regência de turmas no CEL possuía conhecimento linguístico considerado adequado e leve conhecimento teórico, mas desconhecia a aplicabilidade desse componente como um aspecto essencial no processo de formação.

A escolha desses estudantes era feita pelo professor de Estágio Supervisionado, mediante indicação dos professores de línguas, que tinham como critério principal de indicação do desempenho desses discentes nas aulas das disciplinas Prática Oral II, Língua Inglesa III e Língua Inglesa IV. Feita a indicação, os discentes passavam a integrar a equipe de estagiários do CEL.

A partir das atividades do *trainee*, o trabalho desenvolvido com os alunos passou a ser chamado *Programa Trainee*, divulgado entre a comunidade de Letras como preparação para a regência de sala de aula, na condição de estagiário do Projeto CEL, a partir do terceiro período. As disciplinas que iriam subsidiar a regência desses estagiários, Metodologia do Ensino da Língua Inglesa I<sup>34</sup> e Didática Geral<sup>35</sup> são disciplinas do quinto período. O fato da maioria dos alunos de Letras - Língua e Literatura Inglesa ingressar na faculdade com um nível básico/intermediário no idioma, permitiu o ingresso no CEL a partir do 3º ou 4º período.

Nessa perspectiva de fazer com que os estudantes fossem encorajados a vivenciar a sala de aula com mais segurança, diante da imaturidade didático-metodológica é que foram propostas reuniões e rodas de conversa com eles, como uma atividade extraclasse, com o objetivo de verificar o que poderia ser feito para minorar o temor da sala de aula. Daí

---

<sup>34</sup>Objetivos do ensino de língua estrangeira. O ensino de línguas no Brasil. Apresentação, discussão e análise de métodos e abordagens do ensino de língua estrangeira. Manejo de classe. Planejamento. Preparação e adaptação de material didático. Avaliação (PPC Língua Inglesa)

<sup>35</sup>Os objetivos da Didática e os elementos que constituem o processo didático-pedagógico e suas implicações no processo ensino-aprendizagem são a formação do educador e o compromisso com a transformação social. Planejamento Educacional - níveis, etapas, tipos; componentes e operacionalização. (PPC Língua Inglesa, 2010-2014)

surgiram interações com a equipe de coordenação do projeto e muitos temas foram debatidos e discutidos nas reuniões, a partir de indícios de situações já vivenciadas por alguns que prontamente se manifestavam para relatar breves ocorrências e recorrências de ordem disciplinar ou de cunho metodológico que os incomodavam. Além desses relatos havia um cronograma de temas a serem abordados durante o semestre. Essas atividades eram trabalhadas durante dois semestres, cada um com 30 (trinta) horas. A partir do segundo semestre de 2005, a coordenação do Projeto CEL, o Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa e o Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras (DLLE) chegaram a um consenso sobre a relevância do trabalho desenvolvido com os acadêmicos de Letras - Língua e Literatura Inglesa.

As atividades do *trainee* (de 2003 a 2010) foram documentadas mediante relatórios semestrais. Para ilustrar as manifestações do encontro teoria e prática que alçavam a maturidade de futuros professores de Inglês, foi materializada essa expressão pelos fragmentos do relatório do segundo semestre de 2008, a seguir:

Inicialmente, divulgamos de sala em sala o objetivo deste programa e para quem se destina. [...] fizemos inscrições daqueles alunos que procuraram o programa. Foram esclarecidos que o aluno *Trainee I* é aquele que não possui experiência docente e que está cursando o terceiro período da graduação. As atividades transcorreram de acordo com o cronograma e se constituem de 60 (sessenta) horas sendo 30 (trinta) horas de orientação teórica e 30 (trinta) horas de orientação teórica e 30 (trinta) horas de atividades práticas (observação dirigida de aula)... [...] ressaltamos os seguintes conteúdos ponto-de-partida das discussões:

a) Regulamento do Projeto CEL; b) folha de observação dirigida, com elementos básicos de sala de aula: professor, aluno e material didático c) toques metodológicos – o professor e a sala de aula da de Língua Estrangeira; d) Seminário sobre Motivação; e) O bom ensino de línguas f) Levantamento sobre opinião dos alunos; g) Discussões sobre eventos recorrentes em sala de aula. Professora Elisabeth Brito da Costa, responsável pelo *Trainee I* (Relatório 2008/2)

[...] O relatório aqui apresentado objetiva expor as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas no segundo semestre de dois mil e oito, com os alunos do Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa, no âmbito do Centro de Estudo de Línguas - CEL [...] As atividades do Programa *Trainee II* foram desenvolvidas aos sábados, nos períodos matutino e vespertino, às segundas-feiras, no horário das doze às quatorze e no período noturno quando ocorreram também algumas observações [...] Os alunos que participaram das atividades do *Trainee II* foram os alunos do quarto e quinto período do Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa. [...] as atividades decisivas, tais com: simulação de aula e co-regência verificamos ainda mais a disparidade linguística entre os alunos. Esse fato contribuiu para o redirecionamento dos trabalhos com o intuito de orientar os alunos da necessidade do estudo sistemático da Língua Inglesa, assim também o aprimoramento das técnicas de sala de aula, até então vistas somente no âmbito teórico, durante as aulas regulares da graduação. [...] Atividades desenvolvidas durante o semestre: a) Orientação sobre a importância do plano de aula; b) Confecção do plano de aula; Orientação individual de como preparar e apresentar o plano de aula, considerando as técnicas de utilização de recursos didático-pedagógicos disponíveis; c) Uso dos livros-texto utilizados no CEL (*Know How. Smart Choice*), aula de metodologia do ensino de línguas; d) Regência de classe com a coparticipação do professor-estagiário e da coordenadora; e) Reuniões pedagógicas para análise e avaliação do desempenho individual; f) Entrega semana da agenda contendo o passo a passo da observação de

aulas; g) Entrega de relatório final contendo a experiência durante o semestre. Professora Edith Santos Corrêa responsável pelo *Trainee II* (Relatório 2008/2)

Esse conjunto de atividades passou a integrar uma disciplina optativa intitulada Projeto Especial de *Trainees* (PR004)<sup>36</sup>, rendeu ao estudante de Letras, em preparação para ingressar no Projeto CEL, 04 créditos optativos. Com o aprimoramento das atividades de cunho prático do curso, o conteúdo dessa disciplina optativa passou a integrar o Estágio Supervisionado, articulação teórico-reflexiva durante a formação profissional.

O estágio nos cursos de Licenciatura atende à legislação, assegura um espaço para a regência supervisionada e permite ao estudante promover um exame da realidade educacional no exercício do magistério e articula o referencial teórico em processo reflexivo ao longo do Curso. O quadro nº 15 demonstra a finalidade dessas atividades teórico-práticas indispensáveis ao futuro professor de Inglês.

| QUADRO nº 15 - DEMONSTRATIVO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO (SIE/VERSÕES 2000/2 e 2000/3) |   |  |     |
|--|---|--|-----|
| (continua)   |   |  |     |
| Discip.  | Objetivos   | Ementa   | C/H |
| Estágio em Língua Inglesa I  | Refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa;<br>Acompanhar a rotina de um professor de Língua Inglesa no Centro de Estudos de Línguas (CEL) – UFAM;<br>Preparar e ministrar aula de língua inglesa sob supervisão no CEL;<br>Produzir relatório crítico sobre os processos e procedimentos adotados.   | Fundamentação Teórica. Estágio Supervisionado, <i>trainee</i> e regência no Centro de Estudos de Línguas (CEL) – UFAM.                       | 75h |
| Estágio em Língua Inglesa II   | Refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa;<br>Acompanhar a rotina de um professor de Língua Inglesa em turmas do Ensino Fundamental I (1º. a 5º. anos) de Escolas Públicas;<br>Preparar e ministrar aula de língua inglesa sob supervisão em turmas do Ensino Fundamental I (1º. a 5º. anos) de Escolas Públicas;<br>Produzir relatório crítico sobre os processos e procedimentos adotados. | Fundamentação Teórica. Estágio Supervisionado, observação e regência em turmas do Ensino Fundamental I (1º. a 5º. anos) de Escolas Públicas. | 75h |

| QUADRO nº 15 - DEMONSTRATIVO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO (SIE/VERSÕES 2000/2 e 2000/3) |           |        |     |
|--|-----------|--------|-----|
| (conclusão)  |           |        |     |
| Discip.  | Objetivos | Ementa | C/H |

<sup>36</sup> Introdução ao estudo do ensino da Língua Inglesa e sua aplicabilidade. Observação orientada de sala de aula, reflexão e discussão de eventos da aula de línguas. Conhecer e discutir sobre elementos do contexto ensino e aprendizagem. Observar e refletir situações do evento aula de línguas.

|   |   |   |             |
|---|---|---|-------------|
| <b>Estágio em Língua Inglesa III</b>  | Refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa;<br>Acompanhar a rotina de um professor de Língua Inglesa em turmas do Ensino Fundamental II (6º. a 9º. anos) de Escolas Públicas;<br>Preparar e ministrar aula de língua inglesa sob supervisão em turmas do Ensino Fundamental II (6º. a 9º. anos) de Escolas Públicas;<br>Produzir relatório crítico sobre os processos e procedimentos adotados. | Fundamentação Teórica. Estágio Supervisionado, observação e regência em turmas do Ensino Fundamental II (6º. a 9º. anos) de Escolas Públicas. | 60h         |
| <b>Total de horas de Estágio Supervisionado</b>                                     |   |   | <b>210h</b> |
| FONTE: Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa |   |   |             |

As constantes mudanças na Matriz Curricular do curso, para atender às necessidades mercadológicas e para maior vivência com a ação docente durante a graduação, foi ampliada a carga horária de Estágio Supervisionado, conforme mostra o quadro nº 16, a seguir.

| QUADRO nº 16 - DEMONSTRATIVO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO (EM FASE DE APROVAÇÃO) |  |   |            |
|---|--|---|------------|
| (continua)  |  |   |            |
| <b>Discip.</b>  | <b>Objetivos</b>   | <b>Ementa</b>   | <b>C/H</b> |
| <b>Estágio em Língua Inglesa I</b>  | Refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa;<br>Acompanhar a rotina de um professor de Língua Inglesano Centro de Estudos de Línguas (CEL) – UFAM;<br>Preparar e ministrar aula de língua inglesa sob supervisão no CEL;<br>Produzir relatório crítico sobre os processos e procedimentos adotados  | Fundamentação Teórica. Estágio Supervisionado, <i>trainee</i> e regência no Centro de Estudos de Línguas (CEL) – UFAM.                        | 105h       |
| <b>Estágio em Língua Inglesa II</b>   | Refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa;<br>Acompanhar a rotina de um professor de Língua Inglesa em turmas do Ensino Fundamental I (1º. a 5º. anos) de Escolas Públicas;<br>Preparar e ministrar aula de língua inglesa sob supervisão em turmas do Ensino Fundamental I (1º. a 5º. anos) de Escolas Públicas;<br>Produzir relatório crítico sobre os processos e procedimentos adotados   | Fundamentação Teórica. Estágio Supervisionado, observação e regência em turmas do Ensino Fundamental I (1º. a 5º. anos) de Escolas Públicas.  | 105h       |
| <b>Estágio em Língua Inglesa III</b>  | Refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa;<br>Acompanhar a rotina de um professor de Língua Inglesa em turmas do Ensino Fundamental II (6º. a 9º. anos) de Escolas Públicas;<br>Preparar e ministrar aula de língua inglesa sob supervisão em turmas do Ensino Fundamental II (6º. a 9º. anos) de Escolas Públicas;<br>Produzir relatório crítico sobre os processos e procedimentos adotados | Fundamentação Teórica. Estágio Supervisionado, observação e regência em turmas do Ensino Fundamental II (6º. a 9º. anos) de Escolas Públicas. | 105h       |

| QUADRO nº 16 - DEMONSTRATIVO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO (EM FASE DE APROVAÇÃO) |                  |               |            |
|---|------------------|---------------|------------|
| (conclusão)   |                  |               |            |
| <b>Discip.</b>  | <b>Objetivos</b> | <b>Ementa</b> | <b>C/H</b> |

|  |  |   |             |
|--|--|---|-------------|
| Estágio em Língua Inglesa IV   | Refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa;<br>Acompanhar a rotina de um professor de Língua Inglesa em turmas do Ensino Médio (1º. a 3º. anos) de Escolas Públicas;<br>Preparar e ministrar aula de língua inglesa sob supervisão em turmas do Ensino Médio (1º. a 3º. anos) de Escolas Públicas;<br>Produzir relatório crítico sobre os processos e procedimentos adotados | Fundamentação Teórica. Estágio Supervisionado, observação e regência em turmas do Ensino Médio (1º. a 3º. anos) de Escolas Públicas | 105h        |
| <b>Total de horas de Estágio Supervisionado</b>  |  |   | <b>420h</b> |
| FONTE: Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa (versão em aprovação, p. 60) |  |   |             |

A realidade do Estágio Supervisionado, com carga horária de 210 horas/aula (quadro nº 15) distribuídas em três disciplinas, de acordo com a matriz curricular (versão) 2000/2, em estudo nesta pesquisa (Estágio em Língua Inglesa I, no sétimo período; Estágio em Língua Inglesa II e Estágio em Língua Inglesa III, no oitavo período). A carga horária do Estágio Supervisionado no Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa está em fase de ampliação, de 210 horas para 420 horas. Essas horas serão distribuídas em quatro disciplinas com a ampliação da carga horária para 220 horas, conforme demonstrativo expresso no quadro nº 16.

A carga horária do curso de Letras conforme a Matriz Curricular 2000/2 foi mencionada pelos sujeitos da pesquisa ao afirmarem que o curso deixa lacunas do ponto de vista prático.

Pesquisadora: O curso deixa lacunas no aspecto prático ou no aspecto teórico?

Joana: Eu acredito que no prático por conta, por exemplo, eu não tive muito acesso à Escola Pública na época da faculdade eu trabalhei mais no projeto CEL que é cursinho... É muito mais fácil você se apaixonar em dar aula num cursinho onde os alunos estão ali pra aprender a língua, então eles estão interessados em um retorno... e na época por exemplo eu não tive acesso à Escola Pública, eu fui só fazer um estágio mas eu fui mais observar e a gente tem um olhar mais romântico... por exemplo, quando eu cheguei na Escola Pública em 2009 eu cheguei assim com todo gás utilizando, eu fazia relatório individual, passava o meu final de semana todinho esperando os pais, no primeiro bimestre por exemplo, quando os pais vieram buscar a nota comigo da turma que eu era conselheira de cada aluno eu entreguei um mini relatório e... eu passei o final de semana todinho preparando aí... isso eu já não faço mais... eu me... frustrei nessa primeira reunião porque eu preparei o relatório e apareceram eu acho que dos 42 alunos, apareceram uns 15 pais no máximo, então aí eu já comecei a me frustrar, com relação de ensino por exemplo eu ainda me considero muito... muito cheia de energia ainda para ensinar o conteúdo apesar de esbarrar, né?! Fico sem voz no final do dia.

Fábio: Do ponto de vista prático, do ponto de vista teórico não. Do ponto de vista prático sim, porque... por exemplo, o projeto CEL que é uma... ele é uma ideia de formação de professores até... ele... é muito parecido com os cursinhos, né?! ele na verdade é um cursinho, mas o professor pega toda didática do cursinho e quando ele vem pra Escola Pública ele tenta aplicar aquilo ele não consegue, né?! inclusive, quando eu fui estagiário do projeto CEL eu aprendi, na verdade eu ganhei um novo folego nessa questão de prática de quatro habilidades...

Na fala da professora Joana, as atividades práticas durante o período da graduação foram importantes, mas o contato com a Escola Pública foi mínimo. A sua experiência na extensão universitária lhe rendeu um romantismo que a Escola Pública interceptou. O impacto com a Escola Pública foi marcante, o que lhe causou certo desencantamento.

A professora deixou de perceber o que a extensão universitária tem em comum com a Escola Pública, um trabalho voltado para atender à comunidade, independente dos níveis econômico e sociocultural. Embora tenhamos um mesmo propósito, a aprendizagem de uma LE, as circunstâncias que envolvem esse processo, nas duas situações, se distanciam em termos da vulnerabilidade social, da percepção do público-alvo. A professora expressa um romantismo que se transforma em frustração. Opera mudanças em sua prática e passa a impressão de que seus intentos não são consolidados por força das circunstâncias. Seria o comodismo “envolvente” em ambiente escolar? Acreditamos que as ações do professor são importantes para a desconstrução desse modelo de pensamento pessimista para uma perspectiva inovadora. Sem fazer o máximo, façamos o necessário. O professor Fábio, com seu otimismo e vivência anterior ao Projeto CEL na rede pública, admite que o modelo da extensão é um modelo dos cursos de idioma e não daquilo que se pode levar para a Escola Pública. Na fala dos dois profissionais, fica a inferência de que o estágio na extensão universitária é uma experiência relevante para o professor em formação, mas, no relato dos professores, a percepção de traços similares entre o Projeto CEL e a escola pública parece não ter sido clara.

O Centro de Estudos de Línguas – Projeto CEL, criado em 1989, atual Programa Centro de Estudos de Línguas (instituído pela Resolução 013/2017) da Faculdade de Letras (FLet) está entre os 42 programas extensionistas da Universidade Federal do Amazonas. Na modalidade de extensão é pioneiro no ensino de Línguas Estrangeiras no Amazonas e em Manaus. Sua abrangência na comunidade amazonense e manauara exerce um grande diferencial no Curso de Letras, Línguas Estrangeiras. Além de oferecer à comunidade em geral o ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras, contribui para a capacitação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento e proporciona aos acadêmicos de Letras uma alternativa de campo de estágio em que possam desenvolver as habilidades didático-pedagógicas imprescindíveis ao seu aprimoramento profissional.

Este estudo comprova a importância do Programa para os egressos de Letras - Língua e Literatura Inglesa, mediante resultado da pesquisa com a amostra de 20 professores de Inglês que concluíram o curso de Letras - Língua Inglesa na UFAM no período de 2004 a 2010. Todos vivenciaram o estágio, no antigo projeto CEL, durante o período de estudo no

curso de graduação. O quadro nº 17 evidencia a trajetória do estágio dos professores entrevistados, sujeitos da pesquisa.

| QUADRO nº 17- DEMONSTRATIVO DA TRAJETÓRIA DO ESTÁGIO DOS SUJEITOS DA PESQUISA |           |  |                           |                        |
|---|-----------|--|---------------------------|------------------------|
| Ord.  | Nome      | 1ª experiência no ensino de Língua Inglesa | Estágio na Escola Pública | Estágio no Projeto CEL |
| 1   | Anne      | Escola particular, durante da Licenciatura | Não realizou              | Sim                    |
| 2   | Aciole    | Projeto CEL                                | Sim                       | Sim                    |
| 3   | Berenice* | Cursinhos, antes da Licenciatura           | Sim                       | Sim                    |
| 4   | Betina    | Projeto CEL                                | Sim                       | Sim                    |
| 5   | Cassiano  | Projeto CEL                                | Sim                       | Sim                    |
| 6   | Danilo*   | Guia de Turismo, antes da Licenciatura     | Não realizou              | Sim                    |
| 7   | Eva       | Projeto CEL                                | Sim                       | Sim                    |
| 8   | Fábio*    | Escola de Idiomas, antes da Licenciatura   | Não realizou              | Sim                    |
| 9   | Felipe*   | Escola Pública, antes da Licenciatura      | Não                       | Sim                    |
| 10  | Fernanda  | Projeto CEL                                | Sim                       | Sim                    |
| 11  | Inara*    | Cursinhos, antes da Licenciatura           | Sim                       | Sim                    |
| 12  | Janete    | Projeto CEL                                | Sim                       | Sim                    |
| 13  | Joana     | Projeto CEL                                | Sim                       | Sim                    |
| 14  | Lázaro    | Projeto CEL                                | Sim                       | Sim                    |
| 15  | Maria     | Projeto CEL                                | Sim                       | Sim                    |
| 16  | Nabuco    | Projeto CEL                                | Sim                       | Sim                    |
| 17  | Otília    | Projeto CEL                                | Sim                       | Sim                    |
| 18  | Israel    | Projeto CEL                                | Sim                       | Sim                    |
| 19  | Paulo     | Projeto CEL                                | Sim                       | Sim                    |
| 20  | Rosa*     | Cursinhos, antes da Licenciatura           | Sim                       | Sim                    |

FONTE: A autora (2017)  
 \* Professores que iniciaram a docência antes de ingressar no Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Inglesa

O ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira na Escola Pública faz parte da matriz curricular da Educação Básica a partir do sexto ano do ensino fundamental e se faz obrigatório até o final do Ensino Médio. A carga horária anual é de 80 horas-aula, sendo ministradas 02 horas-aula semanais, ao longo de 40 semanas que correspondem ao ano letivo, para turmas de 35 a 50 alunos. Essas aulas são expositivas e dialogadas com a perspectiva de cumprir com todas as fases, desde a apresentação até o resultado.

Na concepção de Penny Ur (2007) a aula é um evento social que ocorre em todas as culturas e varia de acordo com: o tópico, o tempo, o espaço físico, a atmosfera, a metodologia, os materiais. Esse evento demanda planejamento e se constitui de diferentes momentos, como: introdução (aquecimento), apresentação (início), prática (meio) e produção (resultado). Neste cenário, o professor é o centro das atenções do evento. É aquele que está atento às diversas manifestações no ambiente de sala de aula. É dele o papel de líder, sua posição é de mediador sem qualquer evidência de protagonismo. Na aula, o professor é o centro das atenções, mas os alunos são os atores principais, até pelo fato de que não seria possível a existência do professor se não houvesse alunos em sala de aula. É inviável pensar a



escola sem a materialidade do aprendente, sujeito da atuação e do resultado da força de trabalho do professor.

### 3.2.1 Percepção dos sujeitos: razão individual

A distância que separa discurso e ação é insumo de estudo para as descobertas que movimentam a compreensão do ensino e aprendizagem. Tarefa do professor cujo saber tem origem na percepção do processo de construção das suas habilidade e competências edificadas em ambiente acadêmico e fora dele. Essa compreensão se faz perceptível a partir da aplicabilidade do conhecimento acadêmico.

Os quadros nº 18 e 19 expressam o pensamento dos sujeitos desta pesquisa na ocasião do posicionamento acerca do processo de formação e atuação. O professor é um artesão cujo saber é o de construtor da experiência, em uma perspectiva generalizada, específica e aglutinada de intervenções verdadeiras para as situações que a sala de aula propicia.

| QUADRO nº18 - PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS: ATUAÇÃO E CONSTRUÇÃO NA SALA DE AULA - SEMED |  |                      |             |                             |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                             |
|--|--|----------------------|-------------|-----------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|-----------------------------|
| (continua)   |  |                      |             |                             |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                             |
| Ord.<br>37   | Questionamento   | Inara                | Janete      | Joana                       | Lázaro               | Maria                | Nabuco               | Otília               | Israel               | Paulo                | Rosa                        |
| 5  | Habilidade linguística com maior identificação   | Oral                 | Oral        | Leitura                     | Oral                 | Oral/Leitura         | Oral                 | Leitura              | Escrita              | Oral                 | Todas                       |
| 6  | Habilidade linguística mais complexa na sala de aula   | Oral                 | Oral        | Oral                        | Escrita              | Oral/Leitura/Escrita | Auditiva             | Auditiva             | Oral                 | Auditiva             | Escrita                     |
| 9  | Predominante nas suas aulas de Língua Inglesa  | Gramática/Exercícios | Vocabulário | Leitura/Compreensão Textual | Gramática/Exercícios | Gramática/Exercícios | Gramática/Exercícios | Gramática/Exercícios | Gramática/Exercícios | Gramática/Exercícios | Leitura/Compreensão Textual |
| 14   | Sequenciamento de conteúdo/linearidade   | Inadequado           | Inadequado  | Bom                         | Bom                  | Inadequado           | Regular              | Regular              | Bom                  | Regular              | Regular                     |
| 16   | Trabalha nos segmentos público e privado   | Não                  | Não         | Não                         | Não                  | Não                  | Sim                  | Não                  | Não                  | Sim                  | Não                         |
| 18   | O Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Inglesa prepara o professor para atuar na Escola Pública | Sim                  | Não         | Sim                         | Sim                  | Não                  | Sim                  | Não                  | Não                  | Sim                  | Sim                         |

<sup>37</sup>A ordem desse quadro se refere às questões de múltipla escolha contidas no roteiro de entrevista com professores de Língua Inglesa da Educação Básica – SEMED (p. 165).

| QUADRO nº18 - PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS: ATUAÇÃO E CONSTRUÇÃO NA SALA DE AULA - SEMED |  |         |         |         |         |                  |                  |                  |         |                  |         |
|--|--|---------|---------|---------|---------|------------------|------------------|------------------|---------|------------------|---------|
| (conclusão)  |  |         |         |         |         |                  |                  |                  |         |                  |         |
| Ord.<br>38   | Questionamento   | Inara   | Janete  | Joana   | Lázaro  | Maria            | Nabuco           | Otilia           | Israel  | Paulo            | Rosa    |
| 19<br>(a;<br>b)  | O Curso de Licenciatura em Letras Língua e Literatura Inglesa deixa lacunas. | Prática | Prática | Prática | Prática | Prática          | Prática          | Prática          | Prática | Prática          | Prática |
| 20   | O primeiro olhar para o Curso de Licenciatura em Letras .                    | Ensino  | Ensino  | Ensino  | Ensino  | Comunica-<br>ção | Comunica-<br>ção | Comunica-<br>ção | Ensino  | Comunica-<br>ção | Ensino  |
| 21   | Gostou do Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Inglesa.     | Sim     | Sim     | Sim     | Sim     | Sim              | Sim              | Sim              | Sim     | Sim              | Sim     |

FONTE: A autora (2017)

O Quadro nº 18 corresponde à realidade da ação docente no âmbito da Língua Inglesa nas escolas visitadas da Secretaria Municipal de Educação - SEMED. A abrangência é para as séries do 6º ao 9º ano. É a ocasião em que o aluno da Escola Pública tem início sistemático à aprendizagem de uma Língua Estrangeira, mesmo que o cotidiano já o tenha levado a vivenciar situações de convívio com o Inglês, a exemplo do uso constante da Internet, dos aparelhos eletrônicos, etc.

Da interlocução com os sujeitos da pesquisa, concluiu-se que a oralidade é a habilidade com a qual a maioria deles mais se identifica, e a habilidade mais complexa na sala de aula é o ensino atomista da gramática normativa que predomina nas atividades em sala de aula com pouca ênfase no uso da língua.

Pesquisadora: O que predomina nas suas aulas de língua Inglesa?

Paulo: É... geralmente nós trabalhamos muito a questão da gramática. Gramática é o item que predomina junto com o vocabulário, porque pela dificuldade dos alunos, né?! O material didático é totalmente inadequado então... eu tenho que readaptar a questão da gramática, do vocabulário e ...

Pesquisadora: Como você gosta de ensinar a Língua inglesa? Explique a sua metodologia de ensino?

Paulo: Bom, quando eu começo com o tópico gramatical eu coloco o tópico gramatical na lousa, eu explico, eu dou muitos exemplos em seguida nós montamos um vocabulário dependendo do conteúdo que esteja lá no livro, que sempre eu uso o livro didático, eu acompanho dali, eu apenas adapto, mas eu não crio nada eu não invento, eu sigo todo o conteúdo do livro didático, em seguida eu sempre faço uma adaptação entre a gramática e o vocabulário...

Pesquisadora: O que você considera importante para o dinamismo da sua prática docente?

<sup>38</sup>A ordem desse quadro se refere às questões de múltipla escolha contidas no roteiro de entrevista com professores de Língua Inglesa da Educação Básica – SEMED (p. 165).

Paulo: É... a motivação, né?! é... eu geralmente estou lá inteiro apesar de um dia cansativo, independente disso eu tô lá no meu ambiente de trabalho, eu tô lá pra me dedicar, a minha paciência com os alunos, né?! a minha dedicação com eles o cuidado que eu tenho, o interesse de ver realmente é uma preocupação que eu tenho de saber se eles estão realmente aprendendo ou não.

Maria: Eu separo em vocabulário e em parte gramatical é... porexemplo, eu tenho aula duas vezes na semana, a minha primeira aula é vocabulário, eu escolho esporte.... eu vou dar só esportes. Na outra aula, eu entro com gramática, vou trabalhar o *simple present* por exemplo, trabalhar os esporte com *simple present* eu tento encaixar os dois.

Nabuco: Eu me resumo ao ensino do vocabulário e ao ensino da gramática, mas é porque trata-se de... do... a língua inglesa ser ensinada na Escola Pública.

Pesquisadora: Você não acredita no ensino da língua inglesa na Escola Pública?

Nabuco: Eu acredito, né?! Porém, a... grade curricular ela nos limita, ela nos limita no que diz respeito ao tempo, né?! É... de modo que não dá tempo de fazer todas as abordagens, pra você explorar a escrita e a produção... a produção e a escrita...

Pesquisadora: Mas em que sentido a proposta curricular limita?

Nabuco: O tempo, o tempo, né?! Os livros eu tenho até... eu tenho elogiado os livros que têm chegado no ensino é... os livros que têm chegado aqui... nas escolas municipais.

Otília: A gramática muito forte, né?! minhas aulas sempre têm gramática e... no 8º, 9º ano a gente introduz mais interpretação de texto, mais vocabulário com eles.

Pesquisadora: Como você gosta de ensinar Inglês?

Rebeca: Ah...eu gosto muito de ensinar com música e... gosto muito... não muitas vezes, mas eu tento trazer vídeos pra eles que é uma coisa que eu gosto muito de filmes.

Pesquisadora: O que você considera importante para o dinamismo da sua prática docente?

Otília: Importante... eu acho que você precisa ter jogo de cintura principalmente pra ensinar uma língua nova pra eles, porque as dificuldades são enormes, né?! Então às vezes você tem que improvisar e ter muita disposição e jogo de cintura, eu acho que isso é importante.

Pesquisadora: E você acha que... professor tem que improvisar?

Otília: Sim! Não tem jeito, a gente improvisa. A gente faz o nosso plano, nos planejamos, mas sempre tem algo... sempre tem aquele momento que você acha que tá preparado e às vezes improvisa acaba sendo uma coisa boa.

O ensino e aprendizado de uma Língua Estrangeira inserida em ambiente de aprendizagem formal não se limita em passar informações ao interlocutor sobre um sistema até então desconhecido, o importante é construir no discurso ações sociais inerentes ao contexto de que vive a aprendizagem. Desde a década de 70 muito se fala sobre competência comunicativa. Hymes (1972), em contraposição a Chomsky (1972, 1986), que se notabilizou pelo estudo da competência linguística, a capacidade criativa inata de uso da língua a partir do emprego da estrutura previamente estabelecida pela condição humana, refuta a proposição chomskyana e busca amparo na competência comunicativa. O conhecimento gramatical é uma capacidade abstrata para o uso coerente e apropriado da linguagem em situações de interação.

No postulado de Widdowson (2005, p. 97) não se podem adquirir habilidades linguísticas sem as capacidades comunicativas. A competência comunicativa depende do acesso aos conhecimentos gramaticais.

Na concepção dos sujeitos da pesquisa, a proposta curricular dá ênfase ao estudo isolado da gramática. Seria desejável que o sujeito, mediante conhecimento explícito, visualizasse a necessidade de contextualização dos tópicos gramaticais propostos. A percepção do sujeito precisa ir ao encontro dos desvios que afetam as condições da sua prática pedagógica. Contextualizar o ensino de gramática ou instrumentalizar o uso de determinados conteúdos pela habilidade da leitura e exploração do vocabulário leva o estudante a inferir significados. O uso de técnicas, estratégias e procedimentos de acordo com a atmosfera criada na sala de aula é condição para bons resultados na aula de LE. A ênfase em uma habilidade linguística não se esgota na unicidade, o desencadeamento de outras habilidades é uma consequência natural. É desejável situar o aluno a compreender a língua-alvo e que a aula seja ministrada de forma sequenciada e necessariamente contextualizada. Na entrevista da pesquisadora com a professora Inara, esta comenta:

Pesquisadora: Existe um sequenciamento de conteúdos na proposta curricular SEDUC/SEMED e ela é obedecida, ou seja, no 6º ano o professor começa com aquele conteúdo básico, mas quando chega no 7º ele volta para um conteúdo que foi ministrado no ano anterior. No Ensino Médio, ele volta para o que foi visto lá no 7º ano. Como é que você explica esta situação?

Inara: É... a gente explicar eu acho difícil mas, eu posso dizer assim o que eu... o que eu observo disso tudo aí, é que realmente quando a gente fala esses dados aí tem tempo suficiente, né?! Se num cursinho particular o aluno passa digamos em média de 4 anos, porque durante 7 anos numa Escola Pública ele não consegue ter o domínio, pelo menos básico da língua, né?! É... eu inclusive já dei aula também... um curto período de tempo no Colégio Militar e... lá interessante como é... como funciona, apesar da escola funcionar da mesma maneira que as demais escolas, mas na hora da língua inglesa eles separam por níveis, né?! Então na mesma sala tem aluno do 6º ano, 7º ano, 8º ano, mas, dependendo do nível que ele tem da língua inglesa, eu acho que isso faz muita diferença. Infelizmente, isso não acontece na Escola Pública, né?! Vai todo mundo, digamos assim, no bolo, todo mundo junto e não existe uma sequência porque nada garante que vai ser, por exemplo, o mesmo professor ou então que o professor virá na série seguinte e dará sequência àquilo que o professor já começou a ministrar na série anterior...e muitos...eu não sei, a gente sabe que existe uma proposta, mas, eu não sei até onde essa proposta segue realmente... uma sequência, digamos, uma abordagem completa na língua inglesa... E a gente tem um problema muito sério, professora, é que... a proposta que temos na SEMED é uma fixa, pra todo mundo, eu não sei se todos os professores seguem a proposta, eu tenho a suspeita até de que não, mas, eu procuro seguir... eu procuro ministrar aqueles conteúdos que são ali determinados por cada bimestre, mas, a gente observa que dificilmente o livro didático que chega na escola contempla aquele mesmo conteúdo que é cobrado pela proposta curricular da SEMED, isso é um problema...

A fala da professora Inaradesvela ações isoladas e desagregadas por professores que não fazem valer a sua competência aplicada, a percepção do que utilizar, por que utilizar, quando utilizar e como utilizar determinado conteúdo com estratégias e procedimentos diferenciados em detrimento das circunstâncias. Não há indícios de que o livro didático irá suprir a necessidade, sem que o seu uso pelo estudante seja direcionado pelo professor. O livro é um recurso que auxilia professores na preparação de suas aulas, direciona os alunos durante as aulas e dá suporte para consultas complementares e estudo após cada sessão. É um instrumento que deve acompanhar docentes e discentes antes, durante e depois de cada evento na sala de aula.

Para a desejável utilização do material, o professor deve conhecer o livro e dirigir instruções ao aluno sobre o manuseio desse recurso, principalmente, quando livro ou cadernos de exercícios forem utilizados para resolução de exercícios extraclasse. O professor precisa do livro didático e de outros recursos para ampliação e atualização de saberes. O aluno precisa do convívio com o livro didático, uma relação de aproximação, a ponto de que o livro não seja o desconhecido retirado da gaveta na hora da aula, chamado de “vossa excelência” porque o aprendiz nem sempre tem a clara convicção da importância do estudo fora do ambiente escolar. A interlocução a seguir demonstra essa realidade vivenciada no dia a dia escolar.

Pesquisadora: Você considera o ensino de Língua Inglesa importante na Educação Básica?

Inara: Sim, eu acho que é importante até porque o momento não mudou... Os Estados Unidos ainda são a maior potência, então isso vai refletir no ensino da Língua Inglesa nas escolas...

Pesquisadora: Você sente durante as suas aulas que há uma boa receptividade dos alunos?

Inara: Sim, eles ficam de certa forma assim encantados, interessados... até porque é a única matéria que os alunos começam a ter o contato com a língua inglesa nas Escolas Públicas a partir do 6º ano! E... antes disso a grande maioria não teve contato nenhum ainda com a Língua Inglesa..., então pra eles é uma novidade, eu percebo assim bastante interesse da grande maioria e tem aqueles que ficam totalmente assustados até com o material didático, mas, a maioria acha interessante, né?! Fica interessado na matéria, a receptividade é boa.

A narrativa da professora Inara confirma o impacto do novo na escola e enfrenta a distância entre dois universos sociais: a família e a escola. É o retrato da situação em que o aluno da escola pública é o primeiro da família a ter o contato com a LE. A expectativa causada pela LE revela a importância da prática do professor de Inglês. Uma imagem “construída” pelos discentes, o que nem sempre é verdadeira para a família que considera a língua estrangeira menos importante.

O Quadro nº 19, alusivo à prática docente de LE, nas escolas visitadas, da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC, evidencia a oralidade como a habilidade linguística mais complexa, e a leitura como a habilidade predominante na sala de aula de Língua Inglesa, no Ensino Médio. A existência de empecilhos com a oralidade é corroborada pela visão da maioria dos professores e de especialistas do seguinte modo: “na Escola Pública as turmas são numerosas e o tempo de aula é exíguo para trabalhar a oralidade”. Os PCNs sugerem a habilidade de Leitura como a abordagem mais adequada para o ensino de LE na Educação Básica. A pesquisa identifica a leitura como uma habilidade alternativa para o alcance coletivo e a possibilidade da abrangência de outras habilidades. Cabe enxergar esta justificativa como cômoda e distante de aproximação do aluno à língua-alvo. Para a professora Betina a leitura é a base de suas aulas.

| QUADRO nº 19 - PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS: ATUAÇÃO E CONSTRUÇÃO NA SALA DE AULA - SEDUC |   |                              |                  |                               |                  |                               |                               |                       |                               |                               |                       |
|---|---|------------------------------|------------------|-------------------------------|------------------|-------------------------------|-------------------------------|-----------------------|-------------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| (continua)  |   |                              |                  |                               |                  |                               |                               |                       |                               |                               |                       |
| Ord.<br>39  | Questionamento  | Anne                         | Aciole           | Berenice                      | Betina           | Cassiano                      | Danilo                        | Eva                   | Fabio                         | Felipe                        | Fernanda              |
| 5   | Habilidade linguística com maior identificação  | Oral                         | Todas            | Todas                         | Leitura          | Todas                         | Oral                          | Todas                 | Todas                         | Todas                         | Todas                 |
| 6   | Habilidade linguística mais complexa na sala de aula  | Escrita                      | Oral             | Oral                          | Oral             | Oral                          | Oral                          | Auditiva              | Oral                          | Todas                         | Oral                  |
| 9   | Predominante nas suas aulas de Língua Inglesa   | Leitura/ Compreensão textual | Conversa-ção     | Leitura/ compreens-ão textual | Vocabulá-rio     | Leitura/ Compreen-são textual | Leitura/ Compreen-são textual | Gramática/ Exercícios | Leitura/ Compreen-são textual | Leitura/ Compreen-são textual | Gramática/ Exercícios |
| 14  | Sequenciamento de conteúdo/linearidade  | Regular                      | Bom              | Bom                           | Regular          | Regular                       | Inadequa-do                   | Bom                   | Regular                       | Regular                       | Regular               |
| 16  | Trabalha nos segmentos público e privado  | Não                          | Sim              | Não                           | Não              | Não                           | Não                           | Não                   | Não                           | Não                           | Não                   |
| 18  | O Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Inglesa prepara o professor para atuar na Escola Pública. | Sim                          | Sim              | Sim                           | Sim              | Sim                           | Sim                           | Sim                   | Sim                           | Sim                           | Sim                   |
| 19<br>(a,b)   | O Curso de Licenciatura em Letras Língua e Literatura Inglesa deixa lacuna.                                       | Teórica                      | Prática/ Teórico | Prática                       | Prática/ Teórico | Prática                       | Prática                       | Prática               | Prática                       | Prática                       | Prática               |
| 20  | O primeiro olhar para o Curso de Licenciatura em Letras.  | Comunica-ção                 | Ensino           | Ensino                        | Comunica-ção     | Comunica-ção                  | Comunica-ção                  | Ensino                | Ensino                        | Ensino                        | Ensino                |

<sup>39</sup> A ordem desse quadro se refere às questões de múltipla escolha contidas no roteiro de entrevista com professores de Língua Inglesa da Educação Básica – SEDUC (p. 165).

| QUADRO nº 19 - PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS: ATUAÇÃO E CONSTRUÇÃO NA SALA DE AULA - SEDUC |  |      |        |          |        |          |        |     |       |        |          |
|---|--|------|--------|----------|--------|----------|--------|-----|-------|--------|----------|
| (conclusão)   |  |      |        |          |        |          |        |     |       |        |          |
| Ord.<br>40  | Questionamento   | Anne | Aciole | Berenice | Betina | Cassiano | Danilo | Eva | Fabio | Felipe | Fernanda |
| 21  | Gostou do Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Inglesa. | Sim  | Sim    | Sim      | Sim    | Sim      | Sim    | Sim | Sim   | Sim    | Sim      |

FONTE: A autora (2017)

Na interlocução com Almeida Filho (2008, p. 27), “[...]na Escola Pública brasileira, os alunos poderão estar indiferentes ao desafio de aprender outra L ou ter expectativas de aprendizagem distorcidas e baixas que o processo se inviabiliza”. Para uma tentativa de mudança dessa percepção o comprometimento do professor nesse processo de preparação e organização da aula poderá resultar em maior abrangência de interesse e envolvimento dos estudantes com aquilo que na percepção de cada um deles, não faz parte do seu cotidiano. A criatividade do professor é ingrediente necessário para despertar no aluno o interesse pela aprendizagem. O professor Felipe relata a tentativa de atingir seus alunos.

Pesquisadora: E o interesse dos alunos pela língua inglesa?

Felipe: Eles têm interesse pela língua inglesa, mas, não sei se é por causa de uma nova abordagem que eu tô dando, né?! Uma abordagem mais de... lúdica, apesar da idade deles, né?! Mas eu tô fazendo uma abordagem mais lúdica envolvendo a questão ambiental e a língua inglesa e outros assuntos, então a gente faz uma abordagem em formato de jogos.

Pesquisadora: Qual das habilidades linguísticas você considera mais complexa na interação com seus alunos?

Felipe: Todas elas são porque quando a gente fala de língua inglesa, como é uma Língua Estrangeira, eles tem algum contato com a língua inglesa mas, cada uma delas vai ter uma abordagem diferente pensada, né?! Talvez aqui na Escola Pública que é mais complicada de abordar é... a... questão que envolve oralidade, porque a gente tá trabalhando com uma quantidade muito grande de alunos isso vai limitar...

Pesquisadora: Quantos alunos?

Felipe: Em média de 45 a 50 em cada sala...

A compreensão do contexto sociológico que envolve a situação da Escola Pública tende a ser um indicador de mudança de estratégias e de procedimentos para atingir o alvo. Nesta perspectiva, no desempenho de suas funções, o sujeito da situação se relaciona com a maestria junto ao seu público a partir de um olhar diferenciado a considerar pontos-chave que valem a inferência da atmosfera em sala de aula em comparação com os resultados da prática docente.

<sup>40</sup>A ordem desse quadro se refere às questões de múltipla escolha contidas no roteiro de entrevista com professores de Língua Inglesa da Educação Básica – SEDUC (p. 165).

### 3.3 Entre a proposta institucional e a realidade, o papel do professor

Na análise sobre a obrigatoriedade da disciplina Língua Estrangeira no Ensino Fundamental, vimos a sua inserção na Base Nacional Comum, parte diversificada, na área de linguagem, mediante a Resolução 02/98, de 7 de abril de 1998 (p. 220), do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, com base da Lei 9.394/1996. As diretrizes são observadas na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino e estabelecem flexibilidade aos estados da federação que cumpram a legislação de acordo com a realidade local.

No Amazonas e, particularmente, em Manaus, *locus* da pesquisa, os órgãos estratégicos/gestores da Educação: a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) instrumentalizam a regulamentação, articulação, o desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas para o ensino. Por meio da Resolução 99/97-CEE/AM, aprovada em 19 de dezembro de 1997, o Conselho Estadual de Educação estabelece normas regulamentares, no Amazonas, para a implementação da Lei 9.394/96.

Embora já se tenha mencionado o impacto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, p.074 a 081) no ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras na educação brasileira, retomar-se-á o nosso discurso para uma breve alusão à realidade local, com base na proposta curricular de LE para o Ensino Fundamental, da rede pública e com a proposição dos PCNs. A inclusão curricular de uma disciplina é determinada pela sua função social válida para a escola e para os estudantes. Há uma proposta a ser seguida pelo professor, o que nem é levado em conta por alguns professores. Conforme se manifesta o professor Fábio em relação à proposta integradora da matriz curricular: “[...] algumas vezes eu mando a proposta pro espaço”. Na sua concepção, o professor é soberano para redimensionar a sua prática, de acordo com o ritmo da turma. “Tudo depende da figura do professor.” Dentre os entrevistados, o professor Fábio é um dos mais experientes, acredita na sua prática, no seu modo de administrar a sala de aula e usa a sua sensibilidade em benefício dos alunos naquilo de que mais gosta de fazer: levar a prática da oralidade na sala de aula.

A função social do ensino da oralidade de uma Língua Estrangeira conforme os PCNs é irrelevante “[...] considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem” (PCNs, 2008, p.20). Nossa concepção é a de que a Língua Estrangeira identifica e intensifica o progresso do conhecimento em diferentes áreas dentro de um



processo de civilização e ampliação cultural. Se a LE está inserida no currículo, negar a qualidade do ensino se existe a possibilidade para melhorar o tipo de oferta mesmo com os obstáculos enfrentados na rede pública parece inviável. A inserção da LE no currículo da Escola Pública, sem qualidade confirma o silêncio da democracia e a instituição escola como um centro de desigualdades, incapaz de resolver situações que estão além da competência institucional.

A proposta de Língua Inglesa para o ensino fundamental prevê abordagem comunicativa, com o uso de vocabulário, construção de estruturas simples e abordagem instrumental, com a prática de pelo menos duas habilidades a cada sessão. Na delimitação do conteúdo programático para cada bimestre letivo, o eixo da disciplina é composto por quatro habilidades: compreensão escrita (leitura), compreensão oral (audição), produção oral (fala) e produção escrita (registro).

A Escola Pública é socialmente desprestigiada, mas agrega os adolescentes que não têm possibilidade de acesso aos cursos de idioma. Trabalha uma realidade diferente, mas poderia oferecer o ensino de LE desejável porque o professor da Escola Pública tem a base da profissionalização e a experiência<sup>41</sup> além de ser o mesmo que atua nas escolas de idiomas. Mesmo com o desprestígio social, o desejo de mudança de professores que não se deixam levar pelos malefícios da tradição, há os que se mobilizam na busca de criatividade para envolver alunos na aula de LE. É o que se verificou na fala da professora Anne, “eu trabalho muito a questão visual voltada para a leitura; trabalho com rótulo de embalagem, ainda trabalho com o que está em volta, o dia a dia deles.” A professora Otilia chama atenção para as situações em que há necessidade de ter “jogo de cintura”, improvisar (p. 140).

Para tornar preciso e abrangente o ensino e aprendizagem de LE no Ensino Fundamental, acredita-se que aprender uma Língua Estrangeira implica conhecimento e uso do código pela articulação da linguagem. A língua materna inicialmente possibilita esse processo de construção da articulação da linguagem e influencia a aprendizagem da Língua Estrangeira, embora os contrastes permeiem L1 e LE. Os PCNs contemplam essa construção:

“[...] o uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso.” (PCNs Ensino fundamental, 2008, p.27)

A construção do significado do discurso é social porque é o que consolida a mensagem entre o enunciador e o seu interlocutor. A proposta de Língua Inglesa para o

---

<sup>41</sup> Os professores participantes da pesquisa têm no mínimo cinco anos de trabalho docente na escola pública.

Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação precisa ser consolidada na medida em que a sua utilização seja estabelecida de forma coletiva. Isto não implica mudança de itens a serem trabalhados, mas depende da abordagem, das estratégias e dos procedimentos metodológicos. Com o ensino de pontos gramaticais contextualizados, por meio de textos devidamente selecionados e preparados para cada unidade, de forma sequenciada, em abordagem comunicativa e/ou instrumental, o resultado da prática docente tende à melhoria para os alunos, para o professor e para a escola.

A proposta curricular de Língua Inglesa para o Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) está inserida no encontro com a “interdisciplinaridade, a formação do indivíduo e a construção da cidadania.”(Proposta SEDUC,2012). O conhecimento prévio direcionado, o repertório individual, a compreensão da integração social ao mundo globalizado fazem parte do reconhecimento da importância da travessia de um universo conhecido para um mundo novo e necessário na implementação e ampliação de saberes. A popularidade linguística dessa língua que tem a maioria de falantes estrangeiros no mundo implica a asserção de que

[...] o Inglês é o veículo de grande parte do conhecimento mundial, especialmente em áreas como ciência e tecnologia. E acesso ao conhecimento é o objetivo da educação. Quando investigamos por que tantas nações recentemente fizeram do Inglês língua oficial ou o escolheram como Língua Estrangeira principal nas escolas, uma das razões mais importantes é sempre a educacional.(CRYSTAL, 2005, p.31)

A aprendizagem de um outro idioma deveria ser um dos direitos efetivos do estudante brasileiro. Esta prática é prevista na legislação, materializada na matriz curricular com delimitação de carga horária, exercida por profissionais habilitados, funcionários públicos da esfera estadual e municipal. A operacionalização desse exercício suscita indicadores de eficácia e eficiência da prática nas escolas. Gestores, professores e técnicos deveriam congregados, a fim de romper com os obstáculos ocasionados pela vulnerabilidade social que influencia a organização e a funcionalidade da escola.

Melhor seria se o ensino da LE nas escolas regulares brasileiras suprisse a necessidade do educando, sem que ele tivesse que frequentar um curso de idiomas paralelamente à Educação Básica, o que não condiz com a realidade socioeconômica da maioria dos estudantes das escolas do estado e do município. Essa prática teria que ser uma realidade curricular para o Ensino Fundamental e Médio.

O questionamento não é pela existência da Língua Estrangeira porque oficialmente a LE tem lugar reservado do 9º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. O

que nos causa inquietação é que a presença do Inglês enquanto Língua Estrangeira é menos importante ou silenciada no âmbito público. Como se mencionou anteriormente, os profissionais que atuam nos dois segmentos, a iniciativa privada e a escola pública, são professores com nível de formação equivalente, advindos da mesma Instituição de Ensino Superior que exercem práticas diferenciadas. Em conversa informal um professor mencionou: “eu não consigo fazer na Escola Pública o que eu faço no curso de idiomas.” Isto implica dizer que a importância da LE tem efeito de sentido de que a qualidade do ensino e aprendizagem do Inglês está associada à iniciativa privada.

Ao término do Ensino Médio, o aluno cumpre uma carga horária de 560 horas de Língua Inglesa e a sua competência linguística não é condizente com o número de horas-aula expresso na regulamentação da Educação Básica. São os desafios da Escola Pública na voz dos professores, sujeitos da pesquisa, vertente que encontra amparo na fala da professora Inara.

Pesquisadora: Qual o principal desafio da Escola Pública na aprendizagem da Língua Inglesa? Porque existe aquele dizer: “na Escola Pública não se aprende Inglês”? Você concorda com essa afirmação? Qual é o seu papel nesse contexto?

Inara: A gente sabe que existem mesmo muitos clichês, né?! Inclusive o de que o aluno não sabe nem Português, como é que ele vai aprender uma Língua Estrangeira. É... eu... acho que a maior dificuldade talvez esteja nos poucos recursos que a gente dispõe e... também a quantidade de alunos numa sala de aula, porque uma coisa é você dar uma aula pra 10, 12, 15 alunos, outra coisa é você pegar uma turma com 40... não tem como você fazer um acompanhamento individualizado, que é necessário; você tirar a dúvida de cada aluno, ver onde é que ele tá com mais deficiência, dificuldade. Então, assim, eu acredito que... essa quantidade muito grande de alunos impossibilita um bom trabalho, né?!

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são as orientações básicas e indispensáveis criadas pelo Ministério da Educação que orientam o ensino de todas as disciplinas nas Escolas Públicas brasileiras. “[...] O objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (PCNs, 2006, p. 5).

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um complemento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, para subsidiar a educação pública brasileira, voltados ao Ensino Médio, a partir de 2000, o ensino e aprendizagem da LE passa a ter a leitura como habilidade mais adequada. A justificativa para o silenciamento das demais habilidades linguísticas (compreensão auditiva, produção oral e produção escrita), não menos importantes, no processo de aprendizagem de um idioma vão ao encontro do que disse a professora Inara: “falta de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos, turmas numerosas.”

Posicionamentos controversos ou não, segundo Celani (1988) “aprender a ser professor é aprender a usar técnicas”, Almeida Filho (2008, p.21) questiona a “[...]”

competência aplicada do professor [...] aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe, [...] porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém.”Schön (1983) vislumbra o professor como um profissional autocrítico e reflexivo na sua prática. O professor deve ser capaz de encontrar estratégias para trabalhar com turmas numerosas para atingir a necessidade de seus alunos, sem compará-los com as turmas dos cursos de idiomas que não ultrapassam uma média de 20 alunos.

### 3.4 A base da construção do Inglês na Escola Pública

Embora a metodologia do ensino e aprendizagem de língua tenha passado por um processo gradativo de mudança, de estrutural para sociocultural, a sua prática é marcada pela gramática. O ensino e aprendizagem com base no uso de aspectos formais da língua sem um significado imediato para internalizar formas, sem um contexto de uso. A palavra é vazia, só há um significado a partir de um contexto. A habilidade de leitura é o reconhecimento do ato de apreender o conteúdo de um texto escrito.

O discurso de que a Escola Pública é o lugar menos provável para aprendizagem do Inglês precisa ser desconstruído; há professores comprometidos com o ensino, embora a falta de unicidade sobre a importância da LE em nível institucional seja latente. A percepção imbricada no cenário contido de crença, competências, habilidades e reflexão de que ensinar demanda saberes, transformações e aplicabilidades. É o que se traduz na fala dos professores Fábio, Felipe, Nabuco, Cassiano, Otília e Betina:

Pesquisadora: Como você gosta de ensinar a Língua Inglesa?

Fábio: Antigamente o professor chegava lá verbo *to be* aí dava aquela abordagem gramatical, hoje ninguém mais faz isso... hoje o professor trabalha com funções, como que funções é essa, por exemplo, vou dar um exemplo bem básico, numa turma de 6º ano você... é claro que eu não vou dizer eu vou trabalhar a apresentação o *introducing people*, eu chego lá e trabalho, né?! eu mostro é... dou exemplo, uso muito a questão corporal que isso é importante no ensino de uma Língua Estrangeira, se o professor não tiver esse gestual todo ele não se faz entender, né?! lá em mil novecentos e pancada eu fazia isso, verbo *to be*, abordagem... hoje não, eu não faço mais isso...

Felipe: ...percebi que as metodologias que são estruturalistas elas não funcionaram muito bem, né?! É o reflexo que eu tenho dos alunos... eu trabalho com alunos do Ensino Médio, então o reflexo que eu tenho é que isso não funcionou muito bem no formato que foi trabalhado com eles até aí... aí eu mudei a abordagem... passei pra essa abordagem mais construtivista... sou alguém que mostra pra eles a possibilidade na língua inglesa, trabalha alguns aspectos pra ver se... encaixa na verdade, se eles querem aplicar essa língua inglesa, né?!

Nabuco: Bom... eu gosto de utilizar a... a abordagem comunicativa e também a expressão corporal para poder chamar atenção dos alunos, né?! E... mas como aqui na Escola Pública eu tenho limites, né?! Então muitas vezes eu sou obrigado a ficar na... na base gramatical...

Cassiano: Eu diria que seria a parte de... leitura e gramática

Otília: A gramática é mito forte, né...

Betina: Com gramática eu procuro não trabalhar, praticamente é muito pincelado a... na verdade... como eu trabalhei muito tempo com a Língua Portuguesa com essa modalidade esse ano eu estou voltando pra Língua Inglesa, então eu trabalho no mesmo estilo. É leitura e compreensão de texto, debater os assuntos propostos, né?!

As inferências da análise da formação de professores de Língua Inglesa e sua atuação na Escola Pública em Manaus, com base nanarrativa de professores, sujeitos deste estudo, levaram-nos à construção da categorização de que o professor tem a base da formação em construção para o exercício da função docente, mas sua prática é permeada por circunstâncias de ordem sociocultural e por um discurso que prioriza o alcance de resultados para satisfazer relatórios numéricos e para cumprir normas previamente estabelecidas. A inserção do Inglês no currículo é regulamentada; a distribuição das disciplinas ou matérias é atribuída ao professor, que prestou concurso público para o exercício da função de ensinar. Essa base de cumprimento da demanda faz parte de planos, “construídos”, justificados e apresentados pela escola como parte da institucionalidade rotineira que dá conta de dados estatísticos. O quadro nº 20 evidencia a situação identificada pela presente pesquisa, na escola pública, em relação ao ensino e aprendizagem da língua inglesa.

| QUADRO nº 20–CATEGORIZAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA |  |  |
|--|--|--|
| Tipologia  | Origem   | Característica   |
| Propedêutico   | Estudo introdutório.   | Básico, com ênfase na gramática.   |
| Tradicional  | Base estrutural em transição.  | Descontextualizado e distante da realidade do estudante.                                     |
| Sociocultural/<br>Inclusivo                                      | Criatividade do professor para atingir à necessidade do estudante.                                 | Valorização o conhecimento prévio do estudante. Aproximação de diferentes contextos sociais. |
| Descontínuo  | Constante repetição de conteúdos em diferentes séries. Falta de critérios com o material didático. | Sequenciamento desviado entre uma série e outra.   |
| Emergente  | Necessidade mercadológica.   | Criação de uma nova concepção acadêmica.   |
| FONTE: A autora (2018)   |  |  |

A materialidade, o efeito de sentido da prática docente, que é o alcance da aprendizagem do estudante da Educação Básica, objetivo do cumprimento da função social e política do estado, parece ser esvaída de resultados satisfatórios em determinadas situações. Embora o professor de Inglês impressione seus alunos com aulas dinâmicas, no início das suas atividades profissionais, a estabilidade da sua prática depende do cenário construído pela escola que nem sempre é tangível. Seria injusto afirmar que o professor é o pilar desse resultado porque a sua situação na escola está associada a questões que independem da sua

capacidade de construir estratégias e procedimentos na dimensão e direção de resultados sólidos na aprendizagem do Inglês na Escola Pública.

É propedêutico o ensino e aprendizagem do Inglês e tem base gramatical na de sala de aula; conteúdos descontextualizados, principalmente no ensino fundamental, fase de início da inserção do Inglês no currículo escolar. Questionou-se a finalidade desse conteúdo apreendido ou medidas de remediar necessidades básicas que habilitem o egresso do Ensino Médio a atingir as exigências básicas preparatórias para aprovação no exame de seleção ao Ensino Superior. Para as duas possibilidades, validar a aprendizagem do aluno vai além do processo de chegada ao objetivo proposto.

A base do ensino do Inglês se concretiza no ensino de tópicos da gramática tradicional do vocabulário, no estudo de estruturas isoladas e descontextualizadas via tradução imediata, mas, hodiernamente, já se percebem indícios de mudança no processo, professores entusiasmados no redimensionamento dessa prática para obter resultados positivos e buscar sintonia com a contemporaneidade. Sair do tradicional e propiciar o encontro do aluno com situações voltadas para a sua realidade dentro e fora do ambiente escolar é o que demonstrou a retórica de professores participantes da pesquisa, que enxergam limitações, mas as manifestações de cunho sociocultural cerceiam melhores resultados.

O ensino do Inglês tende à segregação pela falta de interação entre os professores das escolas da rede pública. Professores que trabalham em uma mesma escola, em turnos diferentes, nunca tiveram um encontro para debater a proposta, conhecer as dificuldades uns dos outros, compartilhar ideias e materiais. A proposta curricular é única, mas o seu comprimento é diferenciado ou desviado. Há professores criativos que desenvolvem projetos nas escolas com a inserção de conteúdos previstos para cada bimestre, semestre ou para cada série. O fato de trabalharem de forma diferenciada com os itens previstos não compromete o ensino e aprendizagem do idioma. A limitação da proposta ou a inserção de materiais inadequados pode causar desvios, mas se o material causa efeito positivo, no ensino de línguas várias possibilidades são admitidas, desde que a mensagem do discurso seja construída de forma compreensível. A exposição à LE traz a manifestação emocional e tem um caráter de aproximar alunos entre si e alunos e professor, o que cria atmosfera agradável na sala de aula.

Dizer que o ensino e aprendizagem do Inglês é sociocultural/inclusivo implica aproximar os atores, professor e alunos, na sala de aula de LE e promover a articulação de saberes da língua com outros saberes. Um produto cultural complexo com o

reconhecimento de estruturas linguísticas em situações de uso, com prioridade para a função comunicativa. É a tendência de mudança do ensino tradicional: inserir o estudante em diferentes contextos, ampliando o seu conhecimento de mundo com a aprendizagem da língua mediante a aquisição paralela de outras matérias e/ou disciplinas dentro e fora do contexto de sala de aula.

A falta de sequenciamento no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na Educação Básica pode não comprometer a prática do professor e para os estudantes, a ordem pode ser indiferente, as repetições podem ter caráter salutar. Em termos metodológicos a continuidade dos conteúdos de forma progressiva favorece os resultados da prática do professor que segue a proposta de forma cautelosa. O uso de material sem uma escolha prévia, como no relato de alguns professores, “quando não tem livro eu pego material da internet” pode ter como consequência a descontinuidade do processo entre uma série e outra. E com a eventual mudança de professor de uma série para a outra, poderá haver repetição desnecessária ou omissão de itens importantes.

O ensino denominado emergente com base na abordagem instrumental facilita a compreensão textual, o reconhecimento do significado das palavras e remete o aluno a ampliar o seu conhecimento de mundo. A narrativa do professor Fábio vai ao encontro de que a abordagem instrumental é eficaz para desencadear outras habilidades linguísticas na sala de aula.

Pesquisadora: Como você gosta de ensinar o Inglês?

Fábio: [...] quando eu estava na graduação eu vi uma coisa que eu jamais veria se eu não tivesse feito o curso de Letras que é a questão de você ter abordagem instrumental, ela é muito rápida, ela é como um efeito de rede social, ela atinge muito rapidamente os alunos aí a partir de então... eu consigo desenvolver outras habilidades com eles e eu depois vou só completando... é como... se com abordagem instrumental eu fizesse o bolo e as outras fossem o doce. Então é, eu percebi que isso aí ajudou muito o meu trabalho por que antes eu me desesperava por que... tentar naquele sistema de 4 habilidades e não conseguia retorno, era um ou outro...

O conhecimento do professor precisa vencer as barreiras da linearidade teórica. Sua prática precisa ser reflexiva na medida em que o conhecimento científico e o conhecimento tácito se entrelacem em uma perspectiva de atender às necessidades dos estudantes considerando a situação que o poder público disponibiliza aos profissionais da educação. O professor de Línguas Estrangeiras é desvalorizado pelo fato de trabalhar com outro código, que de uma forma inconsciente não faz parte do cotidiano de estudantes que vivem a diversidade sociocultural que permeia a cidade de Manaus.

Dizer que o profissional está preparado para o exercício docente é pensar no saber de forma pragmática, ter objetivos definidos, fugir do improviso. Os atos só são verdadeiros se diagnosticarem falhas e propuserem resoluções para as questões oriundas de situações planejadas ou não. A partir de uma situação dada, feito o diagnóstico, a atuação metodológica toma vez e voz. É preciso que a competência implícita dê lugar à competência teórica para o enlace com a competência aplicada. A competência profissional com *status* de metacompetência depende da reflexão advinda da competência teórica. A pesquisa reforçou esta afirmação com base no relato dos sujeitos e com a constante ampliação que vem sendo feita no curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Inglesa da Universidade Federal do Amazonas.

O curso de graduação é a base para a profissionalização que permite abrangência teórica e a sua adequação à prática. Pelo exercício da competência implícita e da competência linguístico-comunicativa o egresso demonstra capacidade para vivenciar o uso da língua-alvo, exercer a competência teórica, mas os obstáculos tolhem o brilho da sua prática. A pouca regulamentação, a falta de padronização, as turmas numerosas, sem que haja um processo de mensuração do Inglês em nível municipal, estadual ou nacional fica a inferência de que falta discussão mais ampliada e sistematizada sobre a importância do Inglês na formação básica.

Os professores demonstram descontentamento com a pouca estrutura oferecida a eles pela rede pública de ensino na Educação Básica. A falta de recursos didático-pedagógicos, a vulnerabilidade social dos alunos, a impossibilidade do uso da tecnologia na sala de aula constituem um referencial que poderia contribuir para inovar as aulas, do modelo tradicional para o moderno, com o uso alternativo de *data show*, da internet, aparelhos de som. São recursos que podem servir de atrativos para a interação professor e alunos. A insatisfação com a recompensa financeira é fator de incômodo para os sujeitos. A escassez de materiais e recursos tecnológicos não inviabiliza a aula, a criatividade do professor deve prevalecer mesmo quando ele não dispõe de facilidades extras para sua aula.

A expressiva carga horária de 80 horas-aula no decorrer de 40 semanas durante o ano letivo, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, deve ser enfrentada pelos gestores da política educacional em diálogos com seus idealizadores. A carga horária resulta, para o egresso da Educação Básica, num total de 560 horas-aula. Esse total de horas-aula pode se equiparar às horas-aula de um curso básico de idiomas, que provê o conhecimento de estruturas básicas de comunicação para apresentação e interação sobre aspectos pessoais e do cotidiano. Considerando o uso das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) presentes nas aulas de Inglês, o que é possível, e se o professor usar a língua-alvo



em maior proporção do que a língua materna, em uma perspectiva que pressuponha a abordagem comunicativa (embora prevaleçam o ensino da gramática e da leitura<sup>42</sup>), é possível que o aproveitamento do aluno seja o desejável para um curso básico de Língua Inglesa.

Ao comparar a carga horária de Inglês dos cursos de idiomas com a da Escola Pública percebem-se as diferenças. São duas realidades díspares, mas têm traços em comum. Nos cursos de idiomas, existe a determinação de que o aluno irá se comunicar em Inglês em um processo gradativo do início ao término do curso. Para consolidar este processo, as quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) são trabalhadas de forma sistemática. O Inglês na Escola Pública, na nossa concepção, embora careça de uma função específica, é uma ferramenta para o mercado de trabalho; para formar cidadãos do mundo; para aumentar a cultura geral do aluno. Esses insumos são importantes para o processo de formação intelectual dos discentes, que poderiam ser acrescidos de um tanto mais de vivência com as quatro habilidades da LE. É preciso maior investimento da força de saberes de gestores e professores para o uso da língua com mais frequência durante as aulas de Inglês. Os professores da SEDUC e da SEMED têm a base da formação teórico-conceitual, são experientes e já desenvolveram atividades em cursos de idiomas.

A convergência entre a base de profissionalização do professor e a sua atuação na Educação Básica tem amparo no cenário desejável para que o resultado do ensino e aprendizagem do Inglês seja satisfatório. Desconstruir o discurso de que o professor de Inglês não fala o idioma que ensina e de que na Escola Pública não se aprende Inglês é a proposição para tornar o discurso verdadeiro. Os dados empíricos da pesquisa sinalizam positivamente o profissionalismo atuante do professor e a carga horária expressiva. No entanto, admite-se a possibilidade de haver uma fala oculta, subjacente a um discurso burocrático no âmbito do poder público, de controle social que dá conta de números para formalizar um resultado invisível, e isso impede uma análise conclusiva sobre o funcionamento do Inglês na Escola Pública.

Definir a finalidade do Inglês na Escola Pública seria aproximar o verdadeiro significado de ensinar e aprender. O professor tem papel importante neste cenário, atingir a necessidade do seu alvo e, se houver reciprocidade do aprendiz, o efeito de sentido se realiza. Se o sistema educacional instituir a formação de turmas exclusivas aglutinadas para LE nas Escolas Públicas e estabelecer parceria com Instituições de Ensino Superior para a oferta de cursos de formação continuada, ou incentivo a cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com

---

<sup>42</sup>A proposta institucional do Ministério da Educação e Cultura para o ensino de Línguas Estrangeiras mediante os Parâmetros Curriculares Nacionais consiste em ter a leitura como principal habilidade na sala de aula.

sistematicidade e regulamentação de planos de carreira, teremos um novo paradigma, uma alternativa para minorar a fragilidade do ensino de Inglês na Educação Básica.

## CONCLUSÃO

A formação profissional de professores de línguas e a desvalorização do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil têm longa trajetória e perpassam reformas educacionais. Desde a colonização, foram estabelecidos os laços com as línguas estrangeiras nas escolas onde todos deveriam ter acesso à educação e a questão permanece em pauta na escola pública brasileira. Colonizados e colonizadores, ricos e pobres são iguais, têm direito à cidadania, sim, mas o discurso de que a escola é direito de todos, de diferentes classes sociais, com os mesmos recursos, sempre esteve em vasos díspares. Os de porcelana, dos ricos e os de barro, dos pobres. O acesso às línguas estrangeiras na escola pública tem sido tratado com menos importância. O resultado de uma prática que não atinge a meta desejada corresponde a um espaço que precisa ser preenchido satisfatoriamente.

A política de formação de profissionais do ensino de Inglês e sua atuação na rede pública, com base na formação de professores licenciados em Letras - Língua e Literatura Inglesa na Universidade Federal do Amazonas, no período de 2004 a 2010 impulsionou a busca pela investigação da ação profissional e da atuação desses professores, enquanto mediadores de saber. O estudo deu-se com a percepção da trajetória histórica de medidas que não resolvem a instabilidade estrutural e curricular na inserção da LE no currículo da educação básica brasileira, tendo como foco a cidade de Manaus.

A estrutura teórico-prática da base profissional alicerçada na Universidade, chamada de “formação” e a interlocução com os egressos, enquanto professores inseridos na rede pública, ampliaram a análise, nesta pesquisa para a realidade do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na educação básica em escolas públicas, como a procedência ou não da epistemologia em contato com a necessidade da ação diária do professor de LE se constitui em um processo de construção.

Assim, a trajetória do ensino de línguas no Brasil confunde-se com a História em que se observa a descontinuidade. De 1500 a 1822, os rumos políticos de quem detinha o poder no país não priorizava oferta de LE para os habitantes do Brasil-Colônia ou do Império. O domínio europeu com base na política iluminista não previa o saber como indicador de liberdade. Não havia formação profissional no Brasil, e os “profissionais” leigos tentavam compartilhar saberes. Até o século XIX, a formação em nível superior dos brasileiros era realizada na Europa. Embora o início do ensino de línguas estrangeiras no Brasil tenha ocorrido em 1809, após a vinda da Família Real para o país, somente em 1837, a criação do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, trouxe visibilidade para as Línguas Clássicas (Latim e

Grego) e para as Línguas Modernas (Francês, Inglês e Alemão), que tiveram fluxo relevante no currículo escolar brasileiro.

A década de 1930, início da Segunda República foi de grande importância para o ensino de línguas, até então desprovido de metodologia adequada e de professores com formação na área. A inserção do método direto em 1931 e a criação de cursos de Licenciatura em Letras em São Paulo em 1934 colocaram a conjuntura educacional brasileira em contato com a crise política advinda de conflitos externos resultantes da queda da bolsa de Nova York em 1929.

A Lei de Diretrizes e Bases instituída em 1961 flexibilizou o ensino línguas de estrangeiras no currículo escolar, deixando a sua inclusão ou não a critério dos conselhos estaduais. Se não havia obrigatoriedade para a matéria língua estrangeira, sua inclusão era silenciada, fato que distanciava o aluno de classe menos favorecida da aprendizagem de um outro idioma. Crescia no país, de Norte a Sul, o índice de cursos de idiomas para atender a estudantes advindos de famílias com maior poder aquisitivo.

A flexibilidade da lei poderia ter gerado novo caminho para o incentivo das línguas estrangeiras nas escolas. Com turmas aglutinadas nas escolas, as aulas de línguas poderiam ter sido instituídas, mas o que não era obrigatório não foi operacionalizado. Fazer o mínimo satisfaz a classe menos favorecida. A falta de controle e avaliação para aferir resultados do ensino e aprendizagem de línguas pode ser um indicador de fragilidade e desestímulo. Esta situação permeou as décadas de 1960 e 1970 e mostrou que o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil é elitizado e estimula a desigualdade na escola, universo social agregador das diferenças, como uma vertente que advém da força do sistema capitalista, em que o ter se sobrepõe ao ser.

Como resultado desta visão equivocada do “vamos estabelecer prioridades”, ocorreu a estagnação do sistema escolar e a Língua Estrangeira é relegada a ser um componente curricular que poderá vir por acréscimo. Sua inserção ou não no currículo tem sido considerada um fator irrelevante pela legislação e as escolas têm valorizado o mínimo. Quem poderia à época valorizar as línguas estrangeiras em plena ditadura militar, que tanto afetou o sistema educacional brasileiro, se transformou em silêncio coletivo. O currículo fragmentado e fracionado era uma “dádiva” para a maioria da população que só tinha acesso à educação para a qual não precisava usar os recursos destinados à alimentação e à moradia. A educação pública funcionava mais como um presente, e não como uma obrigação governamental, à população que não tinha voz para reivindicar mudanças no sistema escolar que viessem a contemplar seus anseios.

A segunda edição da LDB, de 1971, marcada pela ação da ditadura militar, muito sacrificou o avanço da educação brasileira, instituiu o ensino profissionalizante, diminuiu de 9 para 8 anos o ensino de primeiro grau e manteve a duração de três anos para o segundo grau. Essa redução de tempo do primeiro grau comprometeu a presença da Língua Estrangeira que seria inserida a “título de acréscimo” e ministrada de acordo com as condições do estabelecimento.

Os anos 1970 foram marcados pela ditadura militar que se firmava no Brasil e a educação não ficou imune ao processo de recessão. Em 1971, o sistema educacional brasileiro passou a ser regido pela segunda versão da LDB, marcada por uma abordagem tecnicista, com formação educacional de cunho profissionalizante, sem dar importância aos atores deste circuito: o aluno e o professor. Daí, ficam claros o desinteresse e a falta de compromisso governamental com o ensino de LE. A pouca importância nada mais era do que consequência daquele momento histórico que exigia dos filhos desta nação o patriotismo declarado em plena ditadura. A censura e a propaganda tiveram o seu apogeu na manipulação popular: “Brasil, ame-o ou deixe-o. Este é um país que vai pra frente”, “Todos juntos, vamos, pra frente Brasil”, “Eu te amo, meu Brasil.”

A pesquisa visualizou a formação do professor que não é estática e nem conteudista, mas é continuada, atemporal e pragmática. Foi tratada aqui a formação inicial, a base construtora de pertencimento de que, para ensinar LE, a especificidade é imprescindível, mas o conhecimento axiomático é percepção do ato de ensinar com o propósito de atingir o alvo. O necessário para a aplicabilidade na sala de aula não se esgota em um curso, seja ele de capacitação, de formação ou de pós-graduação. O capital geral de conhecimentos do professor, independentemente das escolas frequentadas, pode até ser o desejável, mas não, o satisfatório. Isto porque as escolas não satisfazem às dimensões de que ele precisa para ser capaz de atingir o seu alvo indistintamente. A constante alteração curricular do Curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Inglesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas, frente ao desenvolvimento científico e tecnológico, que demanda profissionais cada vez mais qualificados para o mercado de trabalho, constitui desafios para futuras pesquisas.

Ficamos pressupostos sobre o fato de que a legislação que rege o sistema educacional brasileiro institui a obrigatoriedade do ensino e aprendizagem de LE na escola pública; de que a carga horária é expressiva diante da realidade brasileira, onde o aluno permanece na escola em um único turno (com exceções); de que o professor possui formação que provê a base da profissionalização e a sua inserção no mercado de trabalho. O professor deve continuar sua

formação a partir da ação diária na sala de aula, com o apoio institucional de cursos de capacitação e de formação *lato sensu* e *stricto sensu* para aprimorar a sua prática.

O processo de formação do professor de Língua Inglesa é regido por um discurso construído no curso de graduação. Ao término dos créditos exigidos para a conclusão da licenciatura, vem a colação de grau, festa de formatura muito celebrada. A partir de então, o egresso está apto a ingressar no mercado de trabalho. O exercício docente implica o início de um novo processo de aprendizagem que começa com o ingresso no magistério. O curso de Licenciatura é uma exigência acadêmica imprescindível para o exercício docente, mas não pressupõe a completude da competência profissional do sujeito que carece de vivência profissional (prática) para tomar parte do processo de que o ensino e aprendizagem para o professor de línguas exige a competência aplicada. E, para atingir a competência profissional, a vivência diária contribuirá para o alcance de uma posição confortável de ensino frente a si mesmo e ao seu público-alvo.

À guisa de conclusão: na pesquisa intitulada “A política de formação de professores de Língua Inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública”, mediante investigação teórica e coleta de dados empíricos, não se identificou uma política específica voltada para o ensino de línguas estrangeiras ao longo da história da educação brasileira. O ensino e aprendizagem de outro idioma está atrelado ao âmbito geral do sistema educacional, sem um plano específico para equalizar oportunidades para estudantes de baixo poder aquisitivo. Falta integração entre os formuladores das políticas e as necessidades dos atores que estão na operacionalização do processo ensino e aprendizagem. A política de LE está ancorada no plano macro no âmbito da legislação e é dada como uma parte diversificada, complementação curricular, que não suscita atenção diferenciada.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA Filho, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada - Ensino de Línguas e Comunicação**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores & Arte Língua, 2007.

\_\_\_\_\_. **‘Ontem e Hoje no Ensino de Línguas no Brasil’**. In: Stevens & Cunha (Orgs.), *Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de Inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. **Dimensões Comunicativas no Ensino de línguas**. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Abordagem orientadora da ação do professor**. In: Almeida Filho, J. C. P. *Parâmetros atuais para o ensino de português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes Editores. 1997.

\_\_\_\_\_. **Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de Língua Estrangeira**. In: Almeida Filho, J. C. P. (Org.). *O professor de Língua Estrangeira em formação*. Campinas: Pontes Editores. 1999.

\_\_\_\_\_. **Configuração da abordagem de ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em Linguística Aplicada**. In: Almeida Filho, J. C. P. (org.). *O professor de Língua Estrangeira em formação*. Campinas: Pontes Editores. 1999.

\_\_\_\_\_. **Competências de aprendizes e professores de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores. 2014.

ALVARENGA, Magali Barçante. **Configuração de competências de um professor de Língua Estrangeira (Inglês): Implicações para a formação em serviço**. 1999. 239 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas.

\_\_\_\_\_. **Competências de ensinar analisadas durante o período de estágio supervisionado: ações paralelas e conjuntas para a formação de professores de inglês**. 0H. (Org.) *Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, Pontes Editores, 2004.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz, SILVA, Kleber Aparecido da (Orgs). **Linguística aplicada: Múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia: Geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAPIRACA, José de Oliveira. **A USAID e a Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 1982.

ARGYRIS, Chris & SCHÖN, Donald A. **Theory in Practice – Increasing Professional Effectiveness.** Jossey-Bass Publishers. São Francisco, 1974.

\_\_\_\_\_. **Organizational Learning II – Theory, Method, and Practice.** New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1996.

BAKHTIN, Michael. **Marxismos e filosofia da linguagem.** 13ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Djalma. **O complexo da Amazonia - Análise do processo de desenvolvimento.** 2ª edição. Manaus: Editora Valer, Edua e Inpa, 2007.

BERTALANFFY, Ludwig Von. **Teoria Geral dos Sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações.** 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. **O discurso da lingüística aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática.** Campinas. SP: [s.n.], 2000.

BITTENCOURT, Agnello. **Pródromos Educacionais do Amazonas,** Manaus, AM: Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas, 1981.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931.** Extingue cargos de professores no Colégio Pedro II e dispõe sobre o ensino de línguas vivas estrangeiras no mesmo Colégio. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20833-21-dezembro-1931-508467-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938.** Brasília, DF. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Planalto. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 09 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Planalto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Brasília, DF. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira /** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Acesso em: 15abr. 2018.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Brasília, DF. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias**. Língua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC, p.25, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 07 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 02/98, de 7 de abril de 1998**. Brasília, DF. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf)>. Acesso em: 08 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Planalto. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7)>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB: passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo**. 2ª edição atualizada. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

BRONW, H.D. **Teaching by Principle: an interactive approach to language pedagogy (Textbook evaluation checklist)**: Prentice Hal Regents, 1994.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

BUARQUE, Cristovam. **O Colapso da Modernidade Brasileira e uma Proposta Alternativa de Paz**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

BUEHL, Michelle M. & BECK, Jori S. **The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices**. In: International Handbook of Research on Teachers' Beliefs. New York and London: Routledge, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz, 16ª ed. Rio de Janeiro Bertrand Brasil Ltda., 2012.

\_\_\_\_\_. & PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Currículo, Didática e Formação de Professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro, p. 7 a 19, In: **Currículo, Didática e Formação de Professores**. OLIVEIRA, Maria Rita N. S; PACHECO, José Augusto (Orgs.) 2ª reimpressão. Campinas-SP: Papirus, 2013.

CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Língua Estrangeira. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 1991.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **A educação continuada do professor**. *Revista Ciência e Cultura*, v. 40, n. 2, p. 158-163, fev. 1988.

\_\_\_\_\_. Ensino de Línguas Estrangeiras: ocupação ou profissão? p. 23 – 43. In: **O professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão**. Vilson J. Leffa. (Org.) – 2.<sup>a</sup> ed., Pelotas: Educat, 2008.

\_\_\_\_\_. Um programa de formação contínua. p.19 - 33. In: **Professores e Formadores em Mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. *Metodologia Científica*. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAGAS, VALNIR. **Didática Especial de Línguas Modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

\_\_\_\_\_. **Didática Especial de Línguas Modernas**. 3<sup>a</sup> ed. Revista. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CHOMSKY, Noam. **Linguística Cartesiana: um capítulo da história do pensamento racionalista**. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EdUSP, 1972.

\_\_\_\_\_. (1986). **Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use**. New York: Praeger. Trad. port. de Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves: *O Conhecimento da Língua. Sua Natureza, Origem e Uso*. Lisboa: Caminho, 1994.

CONDORCET, Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat. **Escritos sobre a instrução pública - Relatório e projeto de decreto**. Tradução e notas de Maria Auxiliadora Cavazotti e Lígia Regina Klei. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CORREA, Djane Antonucci (Org.) **Política Linguística e ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

DANIEL, João (1722-1776). **Tesouro Descoberto no Máximo Rio Amazonas**. Vol.2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

DEWEY, John. **Experience and Education**. New York, Free Press, 2015.

\_\_\_\_\_. **Democracia e Educação – Introdução à Filosofia da Educação**, 4<sup>a</sup> edição, Companhia Editora Nacional, 1979.

\_\_\_\_\_. **How we Think**, Renaissance Classics, 2012.

DIAS, Edinea Mascarenhas. **A Ilusão do Fausto – Manaus 1890 – 1920**. Manaus: Editora Valer, 1999.

DONNINI, Livia; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de língua inglesa. Coleção Ideias em Ação.** Anna Maria Pessoa de Carvalho (Org.). São Paulo: Cengage Learning, 2010.

DUARTE, Newton. **Conhecimento tácito e Conhecimento Escolar a formação do professor** (por que Donald Schön não entendeu LURIA) In: Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003 601. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 mar. 2016.

DUROZOI, Gérard & ROUSSEL, André. **Dicionário de Filosofia.** 2ª ed. Papirus, 1996.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968.** Educar em Revista. Curitiba, vol. 28, p. 17-36, 2006.

FERNÁNDEZ, Alícia. **Os idiomas do aprendentes: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação.** Tradução de: Neusa Kern Hickel e Regina Orgler Sordi. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FIVES, H. & BUEHL, M. M. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), **APA educational psychology handbook. Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors.** Washington, DC: American Psychological Association, p. 471-499, 2012.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido.** Tradução de: Myra Bergman Ramos. New York: Cotinuum, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

FREITAS, M. A. **Uma análise de primeiras análises de abordagem de ensino do professor de Língua Estrangeira.** Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1996.

GARDNER, Howard. **O Verdadeiro Belo eo Bom.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1999.

GONDIM, Neide. **A Invenção da Amazônia,** 2ª ed. Manaus. Valer, 2007.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história,** Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HALLIDAY, Adrian. **Appropriate Methodology and Social Context.** Cambridge University Press, New York, 1994.

HARMER, Jeremy. **How to teach english.** London: Longman, 2007.

\_\_\_\_\_. **The Practice of English Language Teaching.** 4ª ed. London: Longman, 2007.

HYMES, D. **On communicative competence**. In: Pride and Holmes, eds., *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

IANNI, Octavio. **A Sociologia e o Mundo Moderno in Tempo Social**; *Rev. Social USP*, São Paulo. Vol. 1, 7-27, 1989.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Tradução de Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, edição nº 1 - jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/viewFile/38749/20279>>. Data de acesso: 5 mar 2018.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. *Civilistica.com*. Rio de Janeiro, a. 3, n. 1, jan.-jun./2014. Disponível em: <<http://civilistica.com/fundamentacao-da-metafisica-dos-costumes/>>. Data de acesso: 5 mar 2018.

\_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia**. Tradução de João Tiago Proença. Lisboa: Editora Edições 70, 2017.

KAUFMANN, Jean-Claude, **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Tradução: Thiago de Abreu e Lima Florencio; Revisão de Bruno César Cavalcanti. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; Maceió, AL. Editora Edufal, 2013.

LEFFA, Vilson J. **‘O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional’**. *Revista Contexturas, APLIESP*, n. 4, p. 13-24, 1999.

\_\_\_\_\_. **Considerações sobre o ensino de línguas no Brasil**. in [www.helb.org.br](http://www.helb.org.br) > *Revista Helb* > Ano 3 - Nº 3 - 1/2009.

\_\_\_\_\_. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. *Revista de Estudos da Linguagem*. Vol. 20, n. 2, p. 389-411, jul/dez 2012.

LICHTENESTEIN, Gary & et al. **Teacher Empowerment and Professional Knowledge**, Copyright 1991. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?Em+Empowerment+in+language+teaching+Education&Empowerment>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

LOMBARDI, Claudinei José; JOCAMELI, Maria Regina; SILVA, Tania Mara T. da (Orgs.). **O público e o privado na história d educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas - SP: UNISAL, 2005.

LOUREIRO, Antonio. **O Amazonas na época Imperial**, 2ª edição. Manaus: Editora Valer. 2007.

LUZARIAGA, Lourenço. **História da Educação Pública**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1959.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semiestruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros**. Depto de Educação Especial do Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual São Paulo (UNESP), Marília/SP, 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANSUETO, Luís. Educação científica que transforma vidas. **Revista AMAZONAS FAZ CIÊNCIA - FAPEAM** ed. Especial, Manaus, nº 29, p. 34 - 44, 2014.

MARCUSCHI, L. Antônio. Formação Intelectual do estudante de Letras (Introdução). In: MOLLICA, Maria Cecília (Org.) **Linguagem para formação em Letras, educação e fonoaudiologia**. São Paulo Editora Contexto. 2009.

MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**. Tradução Reginaldo Sant'Ana – 31ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

McKAY, S. L. **Teaching English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MIRANDA, Josete Barbosa; SENRA, Luciana Xavier. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem: contribuições de Piaget, Vygotsky e Maturana**, 2012.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras. 1996.

MONTEIRO, Marta de Faria e Cunha. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM: um estudo à luz do letramento crítico (LC)**, Tese de Doutorado – Florianópolis, SC, 2014.

MORAES, Roque & GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2ª ed. revisada. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programa no Brasil**. 18ª edição. Campinas, SP. Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. & Tadeu Tomaz. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2015.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Ed. Publicações Europa-América, Lda, Portugal: 1994.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins & NOGUEIRA, Maria Alice. **Pierre Bourdieu's Sociology of Education: limits and contribution** **Educação & Sociedade**. Scielo Vol. 23, nº 78, Campinas. Apr. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

NUNAN, David. **Research Methods in Language Learning**. 20<sup>th</sup> printing, New York: Cambridge University Press, 2010.

OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **Gestão escola e políticas públicas educacionais: um embate entre o prescrito e o real**. Curitiba: Appris, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 2ª edição. In: Coleção Repertórios. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

PAIVA, V. L. M. **A LDB e a Legislação Vigente sobre o Ensino e a Formação de Professor de Língua Inglesa**. In: STEVENS, C.M.T. Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de Inglês no Brasil. Brasília: Ed. UnB, 2003.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. **O ensino da língua inglesa no Brasil – implicações políticas e culturais**. Disponível em: [revistas.unievangelica.com.br/index.php/revistaeducacaoemudanca](http://revistas.unievangelica.com.br/index.php/revistaeducacaoemudanca). Acesso em: 06 abr. 2017.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: António Nóvoa (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 11ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PINAR, William F. et al. **Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses**. New York: Counterpoints, 2004, p. 450-491.

POLANYI, Michael. **The Tacit Dimension**. New York: Doubleday & Company, INC, 1966.

PRABHU, N. S. **There is no best method. Why?** In: TESOL Quarterly. V. 24/2 p. 76 - 161, 1990.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. **Approaches and methods in Language Teaching: A Description and Analysis**. 7ªed. New York: Cambridge University Press, 1991.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BRAGA, Denise Bértoli; CALDAS, Raquel Rodrigues (Orgs.) **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização- Coleção Educação e Linguagem**, volume 11 - Campinas, SP; Pontes, 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 10ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (Orgs.) **Saberes e Competências, o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SANT'ANA, Juscelino da Silva. **A Práxis competente na aula de LE: Quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor – Dissertação de Mestrado**. UnB, 2005.

SANTOS, Pablo Silva machado Bispo dos. **Guia Prático da Política Educacional o Brasil: Ações, planos, programas e impactos**. 2ª edição. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **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: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 11 abr 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª edição revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**, Campinas, SP. AutoresAssociados, 2014.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

\_\_\_\_\_. [et al]o **Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner: How professional Think in Action**. London: Temple Smith, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions**. Jossey-Bass, 1987.

SEDUC, Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. **Proposta Curricular do Ensino Médio: Componentes Curriculares**. Manaus: SEDUC, 2012.

SEMED, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular 6º ao 9º ano**. Manaus: Prefeitura Municipal de Manaus, 2015.

SERAFIM, Milena Pavan e DIAS, Rafaelde Brito **Conceitos e ferramentas para análise de política pública**, in: Gestão Pública e trabalho Associado: fundamentos e perspectivas.2011.

SHERER, Elenise, ALDEMIR, José (Orgs.). **Amazônia: políticas públicas e diversidade cultural**. Rio de Janeiro: Garamond,2006.

SILVA, Marilene Corrêa da. **Metamorfoses da Amazônia**.2ª edição. Manaus. Ed.Valer, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O projeto educacional moderno**. In: VEIGA-NETO, Alfredo J. (Org). Crítica pós-estruturalista e educação. Porto Alegre: Sulina, p. 245-260, 1995.

SILVA, Garcilenil do Lago. **A educação na Amazônia Colonial: contribuição à história da educação brasileira**. Manaus, SUFRAMA, 1985.

SOUZA, Celina. **Estado de arte da pesquisa em Políticas Públicas**. In HOCHMAN, Gilberto; ARRETECH, Marta; MARQUES, Eduardo (Org.). Políticas Públicas no Brasil. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

SOUZA, J. L. **Influência Cultural Francesa em Manaus** - Dissertação de Mestrado. Manaus: 1999.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **O Movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação** - Campinas, SP: [s.n.], 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Wagner Barros. **Presença e Funções do Espanhol no Alto Rio Negro/AM: considerações políticas e históricas**, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

TRIVINOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UCHÔA, Júlio Benevides. **Flagrantes Educacionais do Amazonas de Ontem**. Série Euclides da Cunha. Manaus: Edições Governo do Estado do Amazonas, 1966.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Língua e Literatura Inglesa**. Manaus, 2014.

UR, Penny. **A Course in Language Teaching - Practice and Theory**. Cambridge University Press, 15th printing, New York, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª edição Papirus, 2002.

VEIGA NETO, Alfredo. **De Geometrias, Currículo e Diferenças**. In: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças, 2002.

WALLACE, Michael J. **Training Foreign Language Teachers: a Reflective Approach**. New York: Cambridge University Press, 1991.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. 2ª edição. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 2005.



## APÊNDICE A - Formulário de sondagem



**Poder Executivo**  
**Ministério da Educação**  
**Universidade Federal do Amazonas**  
**Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação**  
**Instituto de Ciências Humanas e Letras**  
**Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia**



**Formulário aplicado aos professores de Língua Inglesa na primeira reunião de apresentação do projeto de pesquisa.**

Assinale (X) apenas uma alternativa nas questões fechadas. Nas questões abertas expresse o seu ponto de vista, com base na sua percepção teórica e na sua prática.

**01) Qual a principal motivação que lhe levou ao estudo da língua Inglesa?**

- Aprender uma Língua Estrangeira para se comunicar.
- Aprender uma Língua Estrangeira para se tornar professor.
- Aprender uma Língua Estrangeira para ler textos originais em Inglês.
- Outros \_\_\_\_\_

**02) Quando você teve o primeiro contato sistemático (início da aprendizagem) com a Língua Inglesa?**

- Durante o ensino de primeiro grau /ensino fundamental.
- Durante o ensino de segundo grau/Ensino Médio.
- Durante o curso de graduação ou especialização.
- Outros \_\_\_\_\_

**03) Quando você iniciou o ensino da Língua Inglesa?**

- Há aproximadamente três anos.
- Há mais de cinco anos.
- Há aproximadamente dez anos
- Outros \_\_\_\_\_

**04) O que motivou o seu ingresso no ensino da Língua Inglesa?**

- Vontade própria.
- Necessidade da escola onde trabalha.
- Complemento de carga horária.
- Outros \_\_\_\_\_

**05) A habilidade linguística com a qual você mais se identifica é:**

- Compreensão auditiva
- Expressão oral
- Leitura
- Escrita
- Todas

**06) Qual das habilidades linguísticas você considera a mais complexa na interação com seus alunos?**

- Compreensão auditiva
- Expressão oral
- Leitura
- Escrita
- Todas

**07) Você se considera um professor de Língua Inglesa pronto ( 1 ) ou sente a necessidade de aprimorar ( 2 ) seus conhecimentos (formação continuada)?**

- 1  2

Por quê? \_\_\_\_\_

**08) O que predomina nas suas aulas de Inglês?**

- Leitura e compreensão de textos  
 Ensino da gramática por meio de exercícios escritos  
 Ensino de vocabulário  
 Outros \_\_\_\_\_

**09) Você se considera um professor de Língua Inglesa?**

- sim  não

Por quê? \_\_\_\_\_

**10) Como você gosta de ensinar a Língua Inglesa?**

- Por meio de atividades lúdicas, em duplas, em equipes etc.  
 Com o apoio de recursos audiovisuais, internet etc.  
 Com a ajuda de listas estruturais.  
 Outros \_\_\_\_\_

**11) O que você considera de extrema necessidade para o dinamismo de sua prática docente?**

- Melhorar o nível de proficiência na Língua Inglesa, principalmente a oralidade.  
 Estudar sistematicamente a estrutura da Língua Inglesa.  
 Ler os teóricos da Linguística Aplicada e seguir os procedimentos didático-pedagógicos.  
 Aumentar a carga horária das aulas de Língua Inglesa.

**12) Quais são os maiores empecilhos enfrentados na sua prática docente?**

- Alunos desmotivados  
 Turmas numerosas, o que compromete a qualidade da aula de Língua Inglesa.  
 Falta de apoio institucional para proporcionar melhores condições de ensino da LE.  
 Outros \_\_\_\_\_

**13) Você considera o ensino da Língua Inglesa importante na Educação Básica?**

- sim  não

Por quê?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**14) Qual das habilidades linguísticas você considera mais complexa na interação com seus alunos?**

- Compreensão auditiva  
 Expressão oral  
 Leitura  
 Escrita

**15) Como você considera o sequenciamento dos conteúdos de uma série para outra em relação ao desenvolvimento da competência linguística do aluno? (considere as habilidades ensinadas)**

- Muito bom  Regular  
 Bom  Inadequado

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são as orientações básicas e indispensáveis criadas pelo Ministério da Educação que orientam o ensino de todas as disciplinas na Escola Pública. No âmbito da LDB e do Parecer do Conselho Nacional de Educação, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperaram, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas muitas vezes e de forma injustificada, como pouco relevantes, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina importante, como qualquer outra, do ponto de vista da formação do aluno. Entender-se a comunicação como ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação pessoal, acadêmica ou profissional, deve ser a grande meta da aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Fonte: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf), visto em 22/11/2015

As Orientações Curriculares Nacionais surgiram a partir de ampla discussão envolvendo professores, alunos e representantes da comunidade acadêmica em 2006, ocasionadas pelas discussões acerca dos PCNs

**16) Na sua escola você segue os PCNs e as OCNs?**

Sim  Não

Outros \_\_\_\_\_

**17) Você trabalha**

Na rede pública e na rede privada (escola regular)

Na rede pública

Na rede pública e na rede privada (cursos de idiomas)

Outros \_\_\_\_\_

**18) Se você trabalha nos dois segmentos, público e privado, onde há melhor aproveitamento?**

Na Escola Pública  Na escola privada

Justifique:

\_\_\_\_\_

**19) Ao concluir o Ensino Médio, qual o grau de conhecimento da Língua Inglesa do aluno da Escola Pública?**

Comunicação que permite uma simples apresentação

Comunicação que permite a leitura de textos

Comunicação para assistir filmes em Inglês

Outros \_\_\_\_\_

**20) Ao concluir o Ensino Médio, qual o grau de conhecimento da língua inglesa do aluno da rede privada?**

Comunicação que permite uma simples apresentação

Comunicação que permite a leitura de textos por meio de técnicas direcionadas.

Comunicação para assistir filmes em Inglês

Outros \_\_\_\_\_

**21) O Curso de Graduação em Letras - Língua e Literatura Inglesa da UFAM prepara o professor de Língua Inglesa para atuar na rede pública e/ ou privada?**

Sim  Não

Justifique:

\_\_\_\_\_

**22) O curso de graduação em Letras - Língua e Literatura Inglesa da UFAM deixa muitas lacunas?**

Sim  Não

Do ponto de vista teórico

\_\_\_\_\_

Quanto à prática

\_\_\_\_\_

**23) Quando você ingressou no curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa, imaginou que iria aprender a língua para**

a sua comunicação  o ensino de Inglês

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**24) Você gostou do curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa como um todo?**

Sim  Não

**25) Na sua opinião, que fatores poderiam contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem da língua inglesa na Escola Pública?**

---

---

---

*Obrigada pela sua disponibilidade! Sua participação neste trabalho é muito importante!*

**APÊNDICE B - Formulário de identificação dos sujeitos, participantes da pesquisa**



**UFAM**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA**

**FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

**1. SEXO**

masculino  feminino

**2. IDADE**

entre 26 e 30 anos  entre 31 e 35 anos  entre 36 e 40 anos  mais de 40 anos

**3. É PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS**

Sim  Não

**4. ESTADO CIVIL**

Solteiro  Casado  Separado(a)  Divorciado(a)  viúvo(a)  União estável

**5. NASCEU NO AMAZONAS?**

sim  não  outro especificar \_\_\_\_\_

**6. É NATURAL DE MANAUS?**

Sim  Não Se a resposta for **não**, especificar naturalidade: \_\_\_\_\_

**7. HÁ QUANTO TEMPO RESIDE EM MANAUS?**

Sempre morei  mudei para adquirir emprego estável  Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

**8) VOCÊ COMEÇOU A ESTUDAR INGLÊS COM A INTENÇÃO DE SER PROFESSOR(A)?**

Sim  Não

**9. HÁ QUANTO TEMPO ENSINA INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA?**

Há três anos  Há cinco anos  Há oito anos  Há mais de oito anos

**10. VOCÊ TAMBÉM TRABALHA NA ESCOLA PRIVADA?**

Sim  Não

**11. QUAL A SUA ESCOLARIDADE?**

Graduação  Especialização  Mestrado  Outra. Especifique \_\_\_\_\_

**12. QUAL O BAIRRO DA ESCOLA ONDE VOCÊ TRABALHA ? \_\_\_\_\_**

**13. VOCÊ TRABALHA NO MESMO BAIRRO ONDE RESIDE?**

Sim  Não

**14. SE VOCÊ TRABALHA EM MAIS DE UMA ESCOLA, O SEU DESLOCAMENTO PARA AS DIFERENTES ESCOLAS É EM DIAS ALTERNADOS?**

Sim  Não Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

**15. Você também trabalha em escola privada?**

Sim  Não

**16. COMO É O SEU DESLOCAMENTO PARA A(S) ESCOLA(S)?**

Condução própria  Transporte coletivo  Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C-Roteiro de entrevista com os professores participantes da pesquisa

### INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA LOCAL

1. Qual a principal motivação que lhe levou ao estudo da Língua Inglesa?
2. Quando você teve o primeiro contato com a aprendizagem sistemática da língua inglesa?
3. O que motivou o seu ingresso no ensino da Língua Inglesa?
4. Quando você iniciou o ensino da Língua Inglesa?
5. Qual a habilidade linguística com a qual você mais se identifica?  
( ) Compreensão auditiva( ) Expressão oral( ) Leitura( ) Escrita ( ) Todas
6. Qual das habilidades linguísticas você considera a mais complexa na interação com seus alunos?  
( ) Compreensão auditiva( ) Expressão oral( ) Leitura( ) Escrita( ) Todas
7. Você se considera um professor de Língua Inglesa pronto?
8. Você sente necessidade de aprimorar seus conhecimentos? Explique:
9. O que predomina nas suas aulas de Língua Inglesa?  
( ) Leitura e compreensão de textos( ) Ensino de gramática por meio de exercícios escritos  
( ) Ensino de vocabulário( ) Outros. Especifique:
10. Como você gosta de ensinar a Língua Inglesa? Explique a sua metodologia de ensino?
11. O que você considera importante para o dinamismo de sua prática docente?
12. Quais são os maiores empecilhos enfrentados na sua prática docente?
13. Você considera o ensino da Língua Inglesa importante na Educação Básica? Por quê?
14. Como você considera o sequenciamento dos conteúdos de uma série para outra em relação ao desenvolvimento da competência linguística do aluno? (considere as habilidades ensinadas)  
( ) Muito bom( ) Regular( ) Bom( ) Inadequado
15. Na sua escola ou no âmbito da SEDUC/SEMED há informes ou discussões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs)? Comente sobre o assunto:
16. Se você trabalha nos dois segmentos, público e privado, onde há melhor aproveitamento?  
( ) Na Escola Pública ( ) Na escola privada  
Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_
17. Ao concluir o Ensino Médio, qual o grau de conhecimento da Língua Inglesa do aluno da Escola Pública?
18. O Curso de Graduação em Letras - Língua e Literatura Inglesa da UFAM prepara o professor de Língua Inglesa para atuar na rede pública e/ ou privada?  
( ) Sim( ) Não  
Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_
19. O curso de Graduação em Letras - Língua e Literatura Inglesa da UFAM deixa muitas lacunas?  
( ) Sim( ) Não
- a. Do ponto de vista teórico;
- b. Quanto à prática.
20. Quando você ingressou no Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa, imaginou que iria aprender língua a língua para:  
( ) a sua comunicação ( ) o ensino de Inglês
21. Você gostou do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa como um todo?  
( ) Sim( ) Não
22. Você considera a sua atuação na Escola Pública convergente com a sua formação?
23. Na sua opinião, que fatores poderiam contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem da língua inglesa na Escola Pública?

## APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA  
 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) \_\_\_\_\_ para participar da Pesquisa de doutorado, intitulada “**A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana Escola Pública**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Edith Santos Corrêa, sob a orientação da Professora Doutora Simone Eneida Baçal de Oliveira. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Avenida General Rodrigo Otávio, 6200, Coroado I, Universidade Federal do Amazonas, no Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras, telefone 3305-1181, ramal 2114, e-mail: [dle@ufam.edu.br](mailto:dle@ufam.edu.br) ou com a orientadora, na Diretoria da mesma Unidade Educacional (ICHL), telefone 3305-1181, ramal 2032 ou no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/ICHL), telefone 3305-4580, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone 3305-1181, ramal 2004, celular 99171-2496 ou por e-mail: [cep.ufam@gmail.com](mailto:cep.ufam@gmail.com).

A pesquisa tem como objetivo geral, analisar o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa a partir da formação de professores que atuam na rede pública de ensino na cidade de Manaus. E como objetivos específicos: conhecer os principais aspectos da política educacional voltada para o ensino da Língua Inglesa no Brasil; contextualizar o processo de formação de professores no Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa da Universidade Federal do Amazonas, no período de 2004 a 2010 e o ensino e aprendizagem da língua inglesa, na Escola Pública, em Manaus; identificar as tendências teórico-práticas presentes no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na Escola Pública; verificar, a partir da formação do professor, o seu desempenho e os desafios da política pedagógica direcionada ao ensino da Língua Inglesa. A proposta da pesquisa é suscitar a reflexão dessa prática e verificar a permeabilidade entre formação e atuação de professores na Escola Pública. O cenário do ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil e a estrutura do currículo escolar sofreram constantes mudanças em decorrência da organização social, política e econômica ao longo da história. Assim, serão considerados neste estudo os desafios do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, mais especificamente a realidade manauense: um estudo sobre a atuação dos professores graduados no período de 2004 a 2010, na Universidade Federal do Amazonas, da Educação Básica, nas esferas municipal e estadual. Enquanto profissional da Escola Pública, a sua ação como professor e o seu aprimoramento teórico-prático no mercado de trabalho fazem parte dos insumos que nortearão o desenvolvimento desta pesquisa de cunho qualitativo. Trata-se de um estudo ancorado na dialética, como método que dialoga com as duas faces de uma premissa linguística, ensinar e aprender uma Língua Estrangeira, à luz de proposições teórico-práticas, mediante a afirmação, a negação e o alcance da síntese.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista semiestruturada, com perguntas abertas e fechadas com cada professor, de forma que o docente possa se expressar ao se deparar com questões de múltipla escolha do que foi previamente estabelecido, pela pesquisadora ou de forma pragmática com a sua própria manifestação subjetiva. Solicitamos sua autorização para que essas falas sejam gravadas, com o registro de imagens que se fizerem necessárias para o corpus dessa pesquisa. O conteúdo das entrevistas será analisado à luz da pesquisa qualitativa, em busca de resultado da investigação proposta. Informamos que as gravações serão transcritas e preservadas pela pesquisadora; e as imagens poderão ser inseridas no texto do trabalho como linguagem não verbal. Todo o material coletado será arquivado, posteriormente, em local reservado pelo Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia-PPGSCA.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa estão previstos a seguir:

A exposição verbal da prática docente da Língua Inglesa na Escola Pública pode provocar ao professor participante desta pesquisa um estresse emocional; o fato de o professor estar inserido no contexto do ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras pode o tornar reticente ao expor o seu ponto de vista, temendo possíveis represálias; o professor participante desta pesquisa pode se sentir desconfortável ao abordar as relações e a prática cotidianas no seu ambiente de trabalho. A pesquisadora se comprometerá com os sujeitos desta pesquisa

em minimizar estresse ou desconforto e prover reparação de eventuais danos causados aos participantes da pesquisa, conforme previsto na Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3 e V.7.

Os benefícios decorrentes de sua participação na pesquisa estão descritos abaixo:

Acreditamos que os benefícios desta pesquisa para o docente da Educação Básica, serão enriquecedores para a sua prática diária em sala de aula. O trabalho irá contribuir para análise, discussão e reflexão individual e coletiva acerca de aspectos que envolvem a política e a prática do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na Escola Pública. Esse fato evidencia a atuação do professor dessa Língua Estrangeira, um compromisso social relevante para a comunidade estudantil, que busca obter resultados positivos da ação de ensinar da forma como ela se apresenta. Espera-se, com este estudo, mostrar convergência ou confronto entre a formação e atuação de professores que lidam com o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa e que almejam mudanças neste cenário.

Se depois de consentir sua participação o Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço mencionado na página anterior.

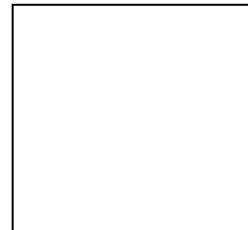
#### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora Responsável



Impressão Dactiloscópica  
Caso não saiba ou esteja  
impossibilitado de assinar



**ANEXO A - Anuência da Secretaria Municipal de Educação/SEMED**

PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ofício nº 0090/2017-SEMED/GSGE

Manaus, 15 de março de 2017.

À Senhora

**Edith Santos Corrêa**

Pesquisadora da **UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM**

E-mail: [edsanc@uol.com.br](mailto:edsanc@uol.com.br) Telefone: 99112-4586

Manaus/AM

Prezada Senhora,

Ao cumprimentá-la, informamos da autorização dessa Secretaria para a realização de pesquisa de doutorado solicitado por Vossa Senhoria nos espaços desta SEMED, pois contribuirá com o processo de formação de professores de Língua Inglesa.

Na oportunidade, solicitamos, ao término da pesquisa, a emissão de um **relatório com fotos e pesquisa de satisfação dos professores a respeito do trabalho desenvolvido**, bem como que deixe uma **cópia da tese** na biblioteca da DDPM, para uso como fonte de pesquisa dos formadores desta Secretaria.

Atenciosamente,

**EUZENI ARAÚJO TRAJANO**  
Subsecretária de Gestão Educacional

---

Amma

**ANEXO A - Anuência da Secretaria Municipal de Educação/SEMED (cont.)**

|              |                     |
|--------------|---------------------|
| Nº Processo: | 2017 01618          |
| Folha nº:    | 01                  |
| ASS:         | <i>[assinatura]</i> |



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA  
AMAZONIA**



**TERMO DE ANUÊNCIA**

Por este Termo, Eu, **Kátia Helena Schweickardt**, titular da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), declaro, para os devidos fins, está de pleno acordo com a realização da coleta de dados junto aos professores de Língua Inglesa, graduados na Universidade Federal do Amazonas, no período de 2004 a 2010, para o Projeto de Pesquisa intitulado: **A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E OS DESAFIOS DA PRÁTICA COTIDIANA NA ESCOLA PÚBLICA**, que será coordenado pela pesquisadora Edith Santos Correa, Técnica em Assuntos Educacionais, aluna do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia desta Universidade, sob a orientação da Profa. Dra. Simone Eneida Baçal de Oliveira, docente da Universidade Federal do Amazonas.

**Prof. Dr.ª KÁTIA HELENA SCHWEICKARDT**  
Secretária Municipal de Educação

Manaus, 20 de Março de 2017

|                                      |                          |
|--------------------------------------|--------------------------|
| R<br>E<br>C<br>E<br>B<br>I<br>D<br>O | SEMED / PROTOCOLO        |
|                                      | E-DOC:                   |
|                                      | DATA: 20/03/2017         |
|                                      | HORA: 09:17              |
|                                      | ASS: <i>[assinatura]</i> |

**ANEXOB -Anuência da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade  
de Ensino/SEDUC**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA  
AMAZÔNIA**



**TERMO DE ANUÊNCIA**

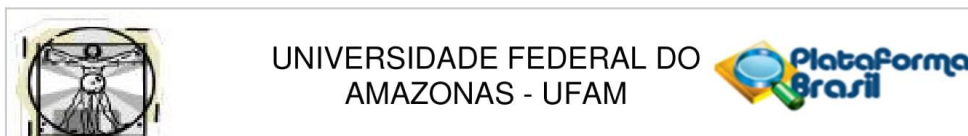
Por este Termo, Eu, **Algemiro Ferreira Lima Filho**, secretário de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, declaro, para os devidos fins, está de pleno acordo com a realização da coleta de dados junto aos professores de Língua Inglesa, graduados na Universidade Federal do Amazonas, no período de 2004 a 2010, para o Projeto de Pesquisa intitulado: **A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E OS DESAFIOS DA PRÁTICA COTIDIANA NA ESCOLA PÚBLICA**, que será coordenado pela pesquisadora Edith Santos Correa, Técnica em Assuntos Educacionais, aluna do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia desta Universidade sob a orientação da Profa. Dra. Simone Eneida Baçal de Oliveira docente da Universidade Federal do Amazonas.

  
**Prof. ALGEMIRO FERREIRA LIMA FILHO**  
 Secretário de Estado de Educação e Qualidade de Ensino  
*Algemiro Ferreira Lima Filho*  
 Secretário de Estado de Educação  
 e Qualidade do Ensino  
 Decreto: 24/05/2016



Manaus, 20 de março de 2017

## ANEXO C - Parecer de aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAZONAS - UFAM



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública.

**Pesquisador:** Edith Santos Correa

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 67019817.4.0000.5020

**Instituição Proponente:** Programa de Pós Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.089.903

#### Apresentação do Projeto:

Resumo:

Resumo: O processo de implementação da política educacional voltada para a formação de professores de língua inglesa e sua atuação na escola pública, em Manaus está imbricado no cenário da insípida importância do ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Brasil, desde os primórdios. Embora as reformas educacionais ao longo dos anos tenham instituído mudanças em prol da melhoria escolar como um todo, a preocupação com as línguas estrangeiras sempre esteve aquém das necessidades socioculturais no sistema educacional brasileiro. Seja devido a problemas estrutural e ou curricular o ensino e aprendizagem de línguas sofre com o desprestígio nas escolas da educação básica, na rede pública. Será considerada nesta pesquisa de doutoramento a repercussão histórica brasileira sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas, mais especificamente a realidade manauense, em um recorte que envolve a formação de professores de Língua Inglesa. A pesquisadora propõe um estudo sobre os professores graduados em Letras, com habilitação em Língua e Literatura Inglesa, no período de 2004 a 2010, na Universidade Federal do Amazonas, que atuam na educação básica, nas esferas municipal e estadual. Enquanto profissionais da escola pública, vinte professores, sujeitos desta pesquisa, participarão de entrevista semiestruturada, com questões abertas e fechadas, cujo relato

**Endereço:** Rua Teresina, 4950

**Bairro:** Adrianópolis

**CEP:** 69.057-070

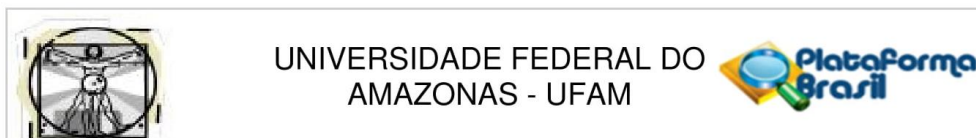
**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3305-5130

**Fax:** (92)3305-5130

**E-mail:** cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 2.089.903

e opção de respostas serão o alvo da descrição discursiva que irá embasar questionamentos da análise acerca da atuação desses docentes, a considerar a sua competência aplicada, o seu aprimoramento teórico-prático desejáveis ou não para o aproveitamento dos estudantes do ensino fundamental e médio; e, ainda, verificar os desafios e as implicações institucionais que contribuem para a fragilidade do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na escola pública, na educação básica. Esses são os aspectos que fazem parte dos insumos que nortearão o desenvolvimento desta pesquisa.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Objetivo geral: Analisar o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa a partir e da formação de professores que atuam na rede pública de ensino na cidade de Manaus.

Objetivo Secundário:

Objetivos específicos: Conhecer os principais aspectos da política educacional voltada para o ensino da Língua Inglesa no Brasil. Contextualizar o processo de formação de professores no Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa da Universidade Federal do Amazonas, no período de 2004 a 2010 e o ensino e aprendizagem da língua inglesa, na escola pública, em Manaus. Identificar as tendências teórico-práticas presentes no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública. Verificar, a partir da formação do professor, o seu desempenho e os desafios da política pedagógica direcionada ao ensino da Língua Inglesa.

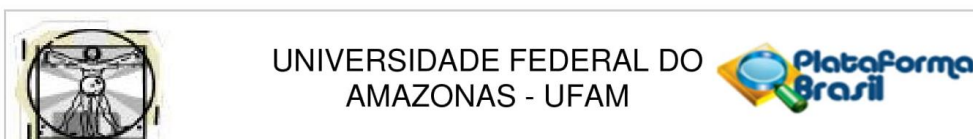
#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa estão previstos a seguir: A exposição verbal da prática docente da Língua Inglesa na escola pública pode provocar ao professor participante desta pesquisa um estresse emocional; o fato de o professor estar inserido no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras pode o tornar reticente ao expor o seu ponto de vista, temendo possíveis represálias; o professor participante desta pesquisa pode se sentir desconfortável ao abordar as relações e a prática cotidianas no seu ambiente de trabalho. A pesquisadora se comprometerá com os sujeitos desta pesquisa em minimizar estresse ou desconforto e prover reparação de eventuais danos causados aos participantes da pesquisa, conforme previsto na Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3 e V.7.

Benefícios:

|                                     |                                |
|-------------------------------------|--------------------------------|
| <b>Endereço:</b> Rua Teresina, 4950 | <b>CEP:</b> 69.057-070         |
| <b>Bairro:</b> Adrianópolis         |                                |
| <b>UF:</b> AM                       | <b>Município:</b> MANAUS       |
| <b>Telefone:</b> (92)3305-5130      | <b>Fax:</b> (92)3305-5130      |
|                                     | <b>E-mail:</b> cep@ufam.edu.br |



Continuação do Parecer: 2.089.903

Os benefícios decorrentes de sua participação na pesquisa estão descritos abaixo: Acreditamos que os benefícios desta pesquisa para o docente da educação básica, serão enriquecedores para a sua prática diária em sala de aula. O trabalho irá contribuir para análise, discussão e reflexão individual e coletiva acerca de aspectos que envolvem a política e a prática do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na escola pública. Esse fato evidencia a atuação do professor dessa língua estrangeira, um compromisso social relevante para com a comunidade estudantil, que busca obter resultados positivos da ação de ensinar da forma como ela se apresenta. Espera-se, com este estudo, mostrar convergência ou confronto entre a formação e atuação de professores que lidam com o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa e que almejam mudanças neste cenário.

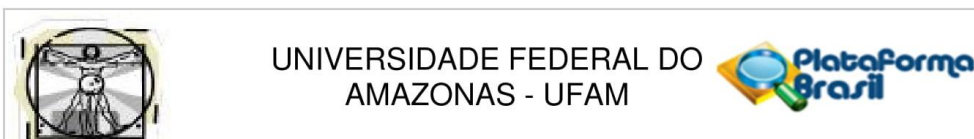
#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

##### **1. Metodologia Proposta:**

**Metodologia:** A análise textual discursiva desta pesquisa é de caráter interdisciplinar, com o cumprimento da investigação qualitativa. A metodologia leva em conta a aproximação de estudos da Linguística e da Linguística Aplicada com a Filosofia, a Sociologia, a Semiótica dentre outras ciências que contribuem para a interação e ampliação de como se dá o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas, dentro da especificidade

proposta neste projeto, centrado na formação de professores de Língua Inglesa e a sua atuação na escola pública local. A abordagem metodológica envolve três etapas. A primeira etapa se constitui de pesquisa bibliográfica (teórica) e documental (leis, decretos, resoluções); a segunda etapa, ainda a ser realizada, se constituirá de entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas e fechadas. A terceira etapa será feita mediante a análise de entrevistas de forma descritiva e discursiva segundo Moraes e Galiazzi (2011). Realizado o estudo histórico-teórico da pesquisa na primeira etapa, com base nos autores que trabalham a temática do ensino e aprendizagem de línguas, será feita a sistematização do objeto, mediante a formulação de conceitos que podem diagnosticar e indicar possíveis questionamentos, acerca da política que rege o ensino público no Brasil, mais especificamente no que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública, em Manaus. Esta pesquisa está ancorada na dialética como método que dialoga com as duas faces de uma premissa linguística, presente no processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira, à luz de proposições teóricas de especialistas, com base na afirmação, na negação e no alcance da síntese. A segunda etapa será feita pela apreensão de relatos descritivos de professores de língua Inglesa, atuantes na educação básica, da rede pública

|                                     |                                |
|-------------------------------------|--------------------------------|
| <b>Endereço:</b> Rua Teresina, 4950 | <b>CEP:</b> 69.057-070         |
| <b>Bairro:</b> Adrianópolis         |                                |
| <b>UF:</b> AM                       | <b>Município:</b> MANAUS       |
| <b>Telefone:</b> (92)3305-5130      | <b>Fax:</b> (92)3305-5130      |
|                                     | <b>E-mail:</b> cep@ufam.edu.br |



Continuação do Parecer: 2.089.903

local, o que envolverá 20 (vinte) professores da educação básica, da rede pública local, sendo 10 (dez) da esfera estadual e dez (10) do âmbito municipal. As falas serão gravadas e poderá haver registro com fotos que se fizerem necessárias para o corpus dessa pesquisa. O estudo tratará da problematização do objeto, aqui identificado como o professor de Língua Inglesa, graduado na Universidade Federal do Amazonas, no período de 2004 a 2010, sua formação e sua atuação na educação básica, da rede pública local. A terceira etapa desta pesquisa qualitativa envolverá a análise e interpretação dos dados coletados, via relato de professores, mediante respostas a perguntas abertas e fechadas. Mediante os modos de investigação de Bruyne, Paul de; Herman, Jacques e Schoutheete, (1982), o campo científico é estruturado por uma metodologia geral distribuída em polos distintos, complementares e interacionais consolidados a partir da materialização do discurso e da sua aplicabilidade científica. O estudo se materializa pela análise dos mecanismos ideológicos dentro da cientificidade para o alcance ou não da verossimilhança do objeto, na forma descritiva e discursiva.

Tamanho da Amostra no Brasil: 20

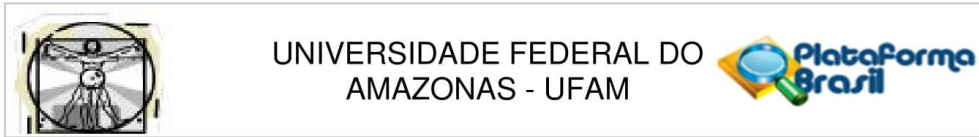
**Critério de Inclusão:**

Critérios de inclusão: a) Ser graduado (a) em Letras, Língua e Literatura Inglesa na Universidade Federal do Amazonas no período de 2004 a 2010. b) Ser professor (a) de Língua Inglesa da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino/SEDUC e/ou da Secretaria Municipal de Educação/SEMED. c) Ter sido aprovado (a) em concurso público para a docência de Língua Inglesa na educação básica da escola pública local. d) Estar no exercício da função de professor de Língua Inglesa há pelo menos três anos. e) Ter experiência com o ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio em mais de uma escola da rede pública.

**Critério de Exclusão:**

Critérios de exclusão: a) Ser professor (a) de Língua Inglesa da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino/SEDUC e/ou da Secretaria Municipal de Educação/SEMED e ter concluído o Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa na Universidade Federal do Amazonas antes ou depois do período de 2004 a 2010. b) Ser professor (a) de Língua Inglesa da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino/SEDUC e/ou da Secretaria Municipal de Educação/SEMED, com acesso à docência, via processo seletivo simplificado. c) Ser professor (a) de Língua Inglesa e de outras disciplinas alheias ao ensino e aprendizagem de línguas, da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino/SEDUC e/ou da Secretaria Municipal de Educação/SEMED. d) Ser

**Endereço:** Rua Teresina, 4950  
**Bairro:** Adrianópolis **CEP:** 69.057-070  
**UF:** AM **Município:** MANAUS  
**Telefone:** (92)3305-5130 **Fax:** (92)3305-5130 **E-mail:** cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 2.089.903

professor de outra disciplina e estar temporariamente acumulando funções, com a de professor de Língua Inglesa, por motivos de impedimento do titular.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- TCLE: adequado.
- Folha de rosto. Adequada. Está assinada pela coordenadora do PPGSCA, constando o devido carimbo.
- Anuências: foram apresentadas documentos da SEMED e SEDUC autorizando as pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja APROVADO, pois o pesquisador cumpriu as determinações da Res. 466/2012.

É o parecer

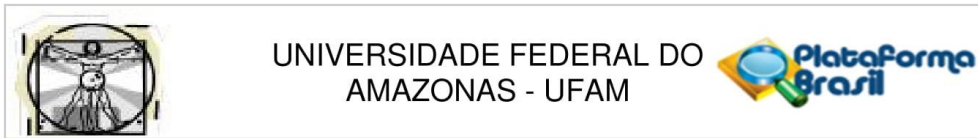
**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo                                      | Postagem               | Autor               | Situação |
|---|--|------------------------|---------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_893752.pdf | 29/04/2017<br>15:15:44 |                     | Aceito   |
| Outros  | CARTA_AO_CEP_RESPOSTA_PENDENCIAS.pdf         | 29/04/2017<br>15:11:23 | Edith Santos Correa | Aceito   |
| Cronograma  | Cronograma_Edith.pdf                         | 29/04/2017<br>15:08:44 | Edith Santos Correa | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_EDITH_CORREA.pdf                        | 29/04/2017<br>15:07:33 | Edith Santos Correa | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | projeto_EDITH_CORREA_SEGUNDA_VERSAO.pdf      | 29/04/2017<br>15:05:43 | Edith Santos Correa | Aceito   |
| Orçamento   | Orcamento_Edith.pdf                          | 08/04/2017<br>17:24:01 | Edith Santos Correa | Aceito   |
| Outros  | OficioAnuenciaSemed.pdf                      | 08/04/2017<br>17:16:32 | Edith Santos Correa | Aceito   |
| Outros  | Termo_Anuencia_SEMED.pdf                     | 08/04/2017<br>17:06:35 | Edith Santos Correa | Aceito   |
| Outros  | Termo_Anuencia_SEDUC.pdf                     | 08/04/2017             | Edith Santos Correa | Aceito   |

**Endereço:** Rua Teresina, 4950  
**Bairro:** Adrianópolis **CEP:** 69.057-070  
**UF:** AM **Município:** MANAUS  
**Telefone:** (92)3305-5130 **Fax:** (92)3305-5130 **E-mail:** cep@ufam.edu.br





Continuação do Parecer: 2.089.903

|                |                          |                        |                     |        |
|----------------|--------------------------|------------------------|---------------------|--------|
| Outros         | Termo_Anuencia_SEDUC.pdf | 17:04:43               | Edith Santos Correa | Aceito |
| Folha de Rosto | FolhaderostoEDITHCEP.pdf | 08/04/2017<br>17:02:13 | Edith Santos Correa | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MANAUS, 30 de Maio de 2017

---

**Assinado por:**  
**Eliana Maria Pereira da Fonseca**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Teresina, 4950  
**Bairro:** Adrianópolis **CEP:** 69.057-070  
**UF:** AM **Município:** MANAUS  
**Telefone:** (92)3305-5130 **Fax:** (92)3305-5130 **E-mail:** cep@ufam.edu.br

## ANEXO D – Estrutura Curricular do Ensino Fundamental - SEMED

### ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS

Ensino Fundamental de 9 (nove) anos – Anos Iniciais/Finais  
Regime: Anual Semanas: 40 Turno: Diurno (Aprovada pela Resolução 31/CME/2013)

| ÁREAS DO CONHECIMENTO      | COMPONENTE CURRICULAR         | ENSINO FUNDAMENTAL  |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |     |      |     |      |     |
|----------------------------|-------------------------------|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|------|-----|------|-----|
|                            |                               | ANOS INICIAIS   |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |     |      |     |      |     |
|                            |                               | BLOCO PEDAGÓGICO  |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |     |      |     |      |     |
|                            |                               | 1º  |     | 2º  |     | 3º  |     | 4º  |     | 5º  |     | 6º  |     | 7º  |     | 8º   |     | 9º   |     |      |     |
|                            |                               | S   | A   | S   | A   | S   | A   | S   | A   | S   | A   | S   | A   | S   | A   | S    | A   | S    | A   | S    | A   |
| I - LINGUAGENS             | L. PORTUGUESA                 | 6   | 240 | 6   | 240 | 6   | 240 | 6   | 240 | 6   | 240 | 6   | 240 | 5   | 200 | 5    | 200 | 5    | 200 | 5    | 200 |
|                            | ARTES                         | 1   | 40  | 1   | 40  | 1   | 40  | 1   | 40  | 1   | 40  | 1   | 40  | 1   | 40  | 1    | 40  | 1    | 40  | 1    | 40  |
| II - MATEMÁTICA            | ED. FÍSICA                    | 2   | 80  | 2   | 80  | 2   | 80  | 2   | 80  | 2   | 80  | 2   | 80  | 2   | 80  | 2    | 80  | 2    | 80  | 2    | 80  |
|                            | MATEMÁTICA                    | 5   | 200 | 5   | 200 | 5   | 200 | 5   | 200 | 6   | 240 | 6   | 240 | 5   | 200 | 5    | 200 | 5    | 200 | 5    | 200 |
| III - CIÊNCIAS DA NATUREZA | CIÊNCIAS NATURAIS             | 2   | 80  | 2   | 80  | 2   | 80  | 2   | 80  | 2   | 80  | 2   | 80  | 3   | 120 | 3    | 120 | 3    | 120 | 3    | 120 |
| IV - CIÊNCIAS HUMANAS      | HISTÓRIA                      | 2   | 80  | 2   | 80  | 2   | 80  | 2   | 80  | 1   | 40  | 1   | 40  | 3   | 120 | 3    | 120 | 3    | 120 | 3    | 120 |
|                            | GEOGRAFIA                     | 1   | 40  | 1   | 40  | 1   | 40  | 1   | 40  | 1   | 40  | 1   | 40  | 3   | 120 | 3    | 120 | 3    | 120 | 3    | 120 |
| V - ENSINO RELIGIOSO       | L. ESTRANGEIRA MODERNA/INGLÊS | *   | *   | *   | *   | *   | *   | *   | *   | *   | *   | *   | *   | *   | *   | *    | *   | *    | *   | *    | *   |
|                            | SEMANAL                       | 20  | *   | 20  | *   | 20  | *   | 20  | *   | 20  | *   | 20  | *   | 25  | *   | 25   | *   | 25   | *   | 25   | *   |
| TOTAL CARGA HORÁRIA ANUAL  |                               | 800   | *   | 800 | *   | 800 | *   | 800 | *   | 800 | *   | 800 | *   | 800 | *   | 1000 | *   | 1000 | *   | 1000 | *   |
| BASE NACIONAL COMUM        |                               | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96 – Resolução Nº 07/2010 CNE |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |     |      |     |      |     |

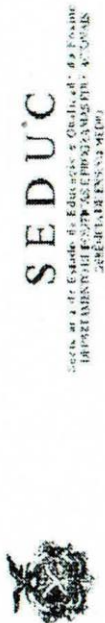
Legenda:

S= Semanal - A= Anual - Semanas: 40

#### OBSERVAÇÕES:

- I- [...] será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas. (Resolução Nº 07/2010 CNE).
- II- Os Temas Sociais Contemporâneos (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Or tentação para o Trânsito, Educação Fiscal e Valorizando o Idoso) devem ser abordados de forma transversal.
- III- Os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena devem ser ministrados no âmbito do currículo escolar, em especial nos componentes curriculares de História, Arte e Língua Portuguesa, de acordo com os dispositivos da Lei Nº 11.645/08.
- IV- O Ensino Religioso de matrícula facultativa ao aluno de acordo com a Lei Nº 9.475/97, faz parte dos componentes curriculares obrigatórios do E. Fundamental de acordo com a Resolução Nº 07/2010 CNE.
- V- O conteúdo de Música deve ser abordado no componente curricular Arte, de acordo com os dispositivos da Lei Nº 11.769/08.
- VI- O componente curricular Educação Física deve ser ministrado de forma teórica e prática no mesmo turno de aula;
- VII- O conteúdo de Fundamentos de História e Geografia do Amazonas está inserido nos conteúdos dos componentes curriculares História e Geografia respectivamente.

## ANEXO E - Estrutura Curricular do Ensino Médio – SEDUC



**SEDUC**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ  
DEPARTAMENTO DE ENSINO E PROJETOS CURRICULARES  
SECRETARIA DE ENSINO MÉDIO

## Estrutura Curricular do Ensino Médio: Capital e Interior

A PARTIR DO ANO LETIVO DE 2011

| Legislação  | Áreas do Conhecimento                               | Componente Curricular                           | 1ª Série |       | 2ª Série |       | 3ª Série |       | Carga Horária Total |      |
|---|---|---|----------|-------|----------|-------|----------|-------|---------------------|------|
|   |   |   | AS       | HA    | AS       | HA    | AS       | HA    |                     |      |
| LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394/96<br><br>Resolução nº 03/98 CNE<br><br>BASE NACIONAL COMUM | Linguagens, Códigos e suas Tecnologias              | Língua Portuguesa                               | 4        | 160   | 4        | 160   | 4        | 160   | 480                 |      |
|   |   | Arte  | 2        | 80    | -        | -     | -        | -     | 80                  |      |
|   |   | Educação Física                                 | 2        | 80    | 2        | 80    | 2        | 80    | 240                 |      |
|   | Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias | Física  | 2        | 80    | 3        | 120   | 3        | 120   | 320                 |      |
|   |   | Química   | 2        | 80    | 3        | 120   | 3        | 120   | 320                 |      |
|   |   | Biologia  | 2        | 80    | 2        | 80    | 2        | 80    | 240                 |      |
|   | Ciências Humanas e suas Tecnologias                 | Matemática                                      | 3        | 120   | 3        | 120   | 3        | 120   | 360                 |      |
|   |   | História  | 2        | 80    | 2        | 80    | 2        | 80    | 240                 |      |
|   |   | Geografia                                       | 2        | 80    | 2        | 80    | 2        | 80    | 240                 |      |
|   | Subtotal  | Sociologia                                      | 1        | 40    | 1        | 40    | 1        | 40    | 120                 |      |
|   |   | Filosofia                                       | 1        | 40    | 1        | 40    | 1        | 40    | 120                 |      |
|   | Parte Diversificada                                 | Língua Estrangeira Moderna - Inglês ou Espanhol |          | 23    | 920      | 23    | 920      | 23    | 920                 | 2760 |
|   |   |   |          | 2     | 80       | 2     | 80       | 2     | 80                  | 240  |
| Carga Horária   |   |   | 25       | 1.000 | 25       | 1.000 | 25       | 1.000 | 3.000               |      |

Legenda: A.S. = Aula Semanal; H.A. = Hora Anual; Semanas: 40

## Observações:

- Os conteúdos de História e Geografia do Amazonas serão trabalhados nos componentes curriculares de História e Geografia, de acordo com a Resolução 98/97 CEE/AM.
- A preparação para o trabalho deverá destacar a relação da Teoria com a prática em todos os conteúdos curriculares.
- As Atividades Artísticas (Arte Visual, Música, Dança, Teatro etc.) serão trabalhadas no componente curricular de Arte e serão definidas pela escola em forma de Projeto.
- As Atividades Esportivas, Motoras e Atividades de Participação Social (Jogos, Ginásticas, Xadrez etc.) serão trabalhadas no componente curricular de Educação Física e serão definidas pela escola em forma de Projeto.
- Os conteúdos de Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Educação Ambiental e Educação Fiscal serão tratados como temas transversais, permeando todos os componentes do currículo.
- Os conteúdos de Literatura Brasileira e Redação serão trabalhados no Componente Curricular de Língua Portuguesa.
- Implantação gradativa para os alunos da 1ª série do Ensino Médio.

## ANEXO F - Conteúdo Programático de Língua Inglesa – Ensino Fundamental

### OBJETIVOS GERAIS DA ÁREA

- **Identificar** no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe;
- **Vivenciar** uma experiência de comunicação humana, refletindo no seu dia a dia, nos costumes e maneira de agir e interagir;
- **Reconhecer** que o acesso desta língua ou mais línguas lhe possibilita acesso a bens culturais da humanidade;
- **Construir** conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem, nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- **Construir** consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;
- **Utilizar** as habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas do cotidiano do aluno;
- **Ler e valorizar** a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- **Proporcionar** reflexão sobre a realidade política, econômica, e social de outros países. A aula de língua estrangeira pode ampliar o conhecimento de mundo do aluno, não só no que diz respeito à informação, mas também a sua formação como cidadão.

**ANEXO F - Conteúdo Programático de Língua Inglesa – Ensino Fundamental (cont.)**

| 6º ANO/1º BIMESTRE   |   |
|--|---|
| EIXO: COMPREENSÃO ESCRITA; COMPREENSÃO ORAL; PRODUÇÃO ORAL; PRODUÇÃO ESCRITA.  |   |
| CAPACIDADES  | CONTEÚDOS   |
| <p>Compreender a pronúncia do alfabeto em inglês.</p> <p>Soletrar o próprio nome e os nomes dos colegas; identificação da ortografia e prática da pronúncia do vocabulário apresentado;</p> <p>Ser capaz de apresentar-se e identificar o local de origem: textual e oral.</p> | <p><b>GRAMÁTICA</b></p> <p>The alphabet;</p> <p>Personal pronouns;</p> <p>“To be” – simple present: affirmative/ negative forms;</p> <p>WH-questions: what/ where;</p> <p>Definite article: The;</p> <p>Prepositions of place: in; on; at; from.</p> <p><b>VOCABULÁRIO</b></p> <p>Greetings expressions;</p> <p>Common objects;</p> <p>Countries and nationalities;</p> <p>Musical instruments;</p> <p>Place of origin.</p> |

| 6º ANO/2º BIMESTRE   |   |
|--|---|
| EIXO: COMPREENSÃO ESCRITA; COMPREENSÃO ORAL; PRODUÇÃO ORAL; PRODUÇÃO ESCRITA.  |   |
| CAPACIDADES  | CONTEÚDOS   |
| <p>Perguntar e responder questões sobre informações pessoais;</p> <p>Informar corretamente o endereço onde mora; contar objetos de zero a dezenove;</p> <p>Utilizar satisfatoriamente expressões de posse; falar de objetos pessoais, endereços, cores, meses do ano, frutas e vegetais.</p> | <p><b>GRAMÁTICA</b></p> <p>Contraction of “Be”: present;</p> <p>To be – Present: Interrogative;</p> <p>WH-questions: What / Where / When / Who / How;</p> <p>Cardinal numbers: 0 – 19;</p> <p>Possessive Adjectives: My / your;</p> <p>Indefinite Article: A / Na</p> <p><b>VOCABULÁRIO</b></p> <p>Occupations;</p> <p>Personal information;</p> <p>Describing the address;</p> <p>Colors;</p> <p>Months;</p> <p>Fruits and vegetables.</p> |

**ANEXO F - Conteúdo Programático de Língua Inglesa – Ensino Fundamental (cont.)**

| <b>6º ANO/3º BIMESTRE</b>  |  |
|--|--|
| <b>EIXO: COMPREENSÃO ESCRITA; COMPREENSÃO ORAL; PRODUÇÃO ORAL; PRODUÇÃO ESCRITA.</b>   |  |
| <b>CAPACIDADES</b>   | <b>CONTEÚDOS</b>   |
| <p>Identificar diferentes animais em inglês;</p> <p>Contar quantidades de 20 a 100;</p> <p>Identificar em uma árvore genealógica com os principais membros da família e descrever algumas informações sobre estes.</p> | <p><b>GRAMÁTICA</b></p> <p>Cardinal Numbers: 20 – 100;</p> <p>Prepositions of place: in / on / at / to;</p> <p>Demonstrative Pronouns: This / That / These / Those;</p> <p>Possessive adjectives: My / your / his / her / its / our / their.</p> <p><b>VOCABULÁRIO</b></p> <p>Animals;</p> <p>Common objects (home, work, school.);</p> <p>Family members.</p> |

| <b>6º ANO/4º BIMESTRE</b>   |   |
|---|---|
| <b>EIXO: COMPREENSÃO ESCRITA; COMPREENSÃO ORAL; PRODUÇÃO ORAL; PRODUÇÃO ESCRITA.</b>  |   |
| <b>CAPACIDADES</b>  | <b>CONTEÚDOS</b>  |
| <p>Identificar e descrever apropriadamente os diferentes estabelecimentos de uma localidade, incluindo referências para a localização de determinados lugares;</p> <p>Compreender sobre os diferentes meios de transporte disponíveis e os mais usados em sua cidade.</p> | <p><b>GRAMÁTICA</b></p> <p>There “to be” nas formas afirmativa, negativa e interrogativa;</p> <p>Uso das preposições de lugar: beside; behind; between; across from; on the corner of etc.;</p> <p>WH- questions: Why/because</p> <p><b>VOCABULÁRIO</b></p> <p>Places;</p> <p>Means of transportation;</p> <p>Description of places..</p> |

**ANEXO F - Conteúdo Programático de Língua Inglesa – Ensino Fundamental (cont.)**

| <b>7º ANO/1º BIMESTRE</b>  |   |
|--|---|
| <b>EIXO: COMPREENSÃO ESCRITA; COMPREENSÃO ORAL; PRODUÇÃO ORAL; PRODUÇÃO ESCRITA.</b>   |   |
| <b>CAPACIDADES</b>   | <b>CONTEÚDOS</b>  |
| <p>Compreender e fazer uso dos verbos para descrever ações no tempo presente;</p> <p>Organizar estas atividades em uma rotina diária e/ou semanal.</p> | <p><b>GRAMÁTICA</b></p> <p>Simple present of the verbs – I / You / We / They: affirmative; negative.</p> <p><b>VOCABULÁRIO</b></p> <p>Everyday activities;<br/>Daily routine;<br/>Days of the week.</p> |

| <b>7º ANO/2º BIMESTRE</b>  |   |
|--|---|
| <b>EIXO: COMPREENSÃO ESCRITA; COMPREENSÃO ORAL; PRODUÇÃO ORAL; PRODUÇÃO ESCRITA.</b>   |   |
| <b>CAPACIDADES</b>   | <b>CONTEÚDOS</b>  |
| <p>Falar sobre as atividades dos colegas e de outros membros da família;</p> <p>Compreender o uso das expressões de frequência;</p> <p>Conhecer diferentes tipos de esportes pelo mundo e expressar qual seu favorito.</p> | <p><b>GRAMÁTICA</b></p> <p>Simple present – He / She / It: affirmative and negative forms;<br/>Adverbs of frequency</p> <p><b>VOCABULÁRIO</b></p> <p>Leisure activities;<br/>Sports;<br/>Numbers: review and 100- 1000.</p> |

**ANEXO F - Conteúdo Programático de Língua Inglesa – Ensino Fundamental (cont.)**

| <b>7º ANO/3º BIMESTRE</b>  |   |
|--|---|
| <b>EIXO: COMPREENSÃO ESCRITA; COMPREENSÃO ORAL; PRODUÇÃO ORAL; PRODUÇÃO ESCRITA.</b>   |   |
| <b>CAPACIDADES</b>   | <b>CONTEÚDOS</b>  |
| <p>Perguntar e responder perguntas simples sobre as atividades e rotinas de uma pessoa;</p> <p>Questionar e informar as horas em inglês.</p> | <p><b>GRAMÁTICA</b></p> <p>Simple present – interrogative: use of Do / Does as auxiliary verbs.</p> <p><b>VOCABULÁRIO</b></p> <p>Expressions related to clock time: “a quarter to six”;</p> <p>Questions with “ What time...” and “How often...”.</p> |

| <b>7º ANO/4º BIMESTRE</b>   |   |
|---|---|
| <b>EIXO: COMPREENSÃO ESCRITA; COMPREENSÃO ORAL; PRODUÇÃO ORAL; PRODUÇÃO ESCRITA.</b>  |   |
| <b>CAPACIDADES</b>  | <b>CONTEÚDOS</b>  |
| <p>Descrever eventos simultaneamente;</p> <p>Utilizar diferentes expressões para realizar vendas ou compras de produtos diversos.</p> | <p><b>GRAMÁTICA</b></p> <p>Present continuous;</p> <p>Countable X uncountable nouns;</p> <p>Plural of nouns: regular and irregular.</p> <p><b>VOCABULÁRIO</b></p> <p>Supermarket products</p> <p>Sports;</p> <p>Clothing;</p> <p>“ How much...” and “How many...”</p> |



**ANEXO F - Conteúdo Programático de Língua Inglesa – Ensino Fundamental (cont.)**

| <b>8º ANO/1º BIMESTRE</b>   |  |
|---|--|
| <b>EIXO: COMPREENSÃO ESCRITA; COMPREENSÃO ORAL; PRODUÇÃO ORAL; PRODUÇÃO ESCRITA.</b>  |  |
| <b>CAPACIDADES</b>  | <b>CONTEÚDOS</b>   |
| <p>Expressar-se textualmente e oralmente sobre eventos do seu passado;</p> <p>Falar sobre as brincadeiras infantis mais comuns e conhecer brincadeiras típicas de outros lugares;</p> <p>Orientar sobre regras de jogos e brincadeiras.</p> | <p><b>GRAMÁTICA</b></p> <p>Simple past of the regular verbs: affirmative, negative and interrogative;</p> <p><b>VOCABULÁRIO</b></p> <p>Time expressions: yesterday, last week, ten years ago, etc.;</p> <p>Childhood games.</p> <p>Sequencing: first, next, after that, then, finally.</p> |

| <b>8º ANO/2º BIMESTRE</b>  |  |
|--|--|
| <b>EIXO: COMPREENSÃO ESCRITA; COMPREENSÃO ORAL; PRODUÇÃO ORAL; PRODUÇÃO ESCRITA.</b>   |  |
| <b>CAPACIDADES</b>   | <b>CONTEÚDOS</b>   |
| <p>Falar de uma viagem ou lugar em que visitou no passado;</p> <p>Descrever as mudanças que ocorreram na cidade ao longo do tempo.</p> | <p><b>GRAMÁTICA</b></p> <p>Simple past of the irregular verbs: affirmative, negative and interrogative.</p> <p>“There to be”: simple past.</p> <p><b>VOCABULÁRIO</b></p> <p>places to visit;</p> <p>places in the town (review).</p> |

**ANEXO F - Conteúdo Programático de Língua Inglesa – Ensino Fundamental (cont.)**

| <b>8º ANO/3º BIMESTRE</b>   |  |
|---|--|
| <b>EIXO: COMPREENSÃO ESCRITA; COMPREENSÃO ORAL; PRODUÇÃO ORAL; PRODUÇÃO ESCRITA.</b>  |  |
| <b>CAPACIDADES</b>  | <b>CONTEÚDOS</b>   |
| <p>Falar de suas habilidades em todos os níveis;</p> <p>Compreender a diferença entre as estações do ano;</p> <p>Identificar e descrever os eventos climáticos mais comuns.</p> | <p><b>GRAMÁTICA</b></p> <p>Modal verb – Can: abilities;<br/>           Modal verbs – May / Might / Could: possibilities.</p> <p><b>VOCABULÁRIO</b></p> <p>Common abilities: cook, ride a bike, swim, etc.;</p> <p>The four seasons;<br/>           Weather forecast.</p> |

| <b>8º ANO/4º BIMESTRE</b>   |   |
|---|---|
| <b>EIXO: COMPREENSÃO ESCRITA; COMPREENSÃO ORAL; PRODUÇÃO ORAL; PRODUÇÃO ESCRITA.</b>                                      |   |
| <b>CAPACIDADES</b>  | <b>CONTEÚDOS</b>  |
| <p>Prever possíveis avanços tecnológicos; planejar ações para o futuro: estudos, viagens, trabalho, realizações, etc.</p> | <p><b>GRAMÁTICA</b></p> <p>Future: be going to X will;<br/>           The genitive case</p> <p><b>VOCABULÁRIO</b></p> <p>Technology;<br/>           Plans for the future.</p> |

**ANEXO F - Conteúdo Programático de Língua Inglesa – Ensino Fundamental (cont.)**

| 9º ANO/1º BIMESTRE  |   |
|---|---|
| EIXO: COMPREENSÃO ESCRITA; COMPREENSÃO ORAL; PRODUÇÃO ORAL; PRODUÇÃO ESCRITA.                       |   |
| CAPACIDADES   | CONTEÚDOS   |
| <p>Conhecer os diversos tipos de hobbies;<br/>Falar ou demonstrar seus hobbies em sala de aula.</p> | <p><b>GRAMÁTICA</b><br/>Simple Present: affirmative, negative and interrogative (review);<br/>Be going + will”: affirmative, negative and interrogative (review).</p> <p><b>VOCABULÁRIO</b><br/>Professions;<br/>Daily routine;<br/>Hobbies;<br/>Places in the world;<br/>Technology.</p> |

| 9º ANO/2º BIMESTRE  |   |
|---|---|
| EIXO: COMPREENSÃO ESCRITA; COMPREENSÃO ORAL; PRODUÇÃO ORAL; PRODUÇÃO ESCRITA.   |   |
| CAPACIDADES   | CONTEÚDOS   |
| <p>Aprender sobre diferentes lugares para visitar ao redor do mundo;<br/><br/>Perguntar sobre experiências passadas; conhecer esportes radicais</p> | <p><b>GRAMÁTICA</b><br/>Simple Past: affirmative, negative and interrogative (review);<br/>Present Perfect : Have you ever...?”</p> <p><b>VOCABULÁRIO</b><br/>Extreme sports;<br/>Places to visit</p> |

**ANEXO F - Conteúdo Programático de Língua Inglesa – Ensino Fundamental (cont.)**

| <b>9º ANO/3º BIMESTRE</b>   |   |
|---|---|
| <b>EIXO: COMPREENSÃO ESCRITA; COMPREENSÃO ORAL; PRODUÇÃO ORAL; PRODUÇÃO ESCRITA.</b>  |   |
| <b>CAPACIDADES</b>  | <b>CONTEÚDOS</b>  |
| <p>Aprender a falar sobre ações concluídas e não-concluídas;</p> <p>Produzir uma lista de tarefas; conhecer e praticar estratégias de leitura;</p> <p>Identificar gêneros textuais mais comuns.</p> | <p><b>GRAMÁTICA</b></p> <p>Present perfect: already/yet;</p> <p>Reading strategies: skimming, scanning</p> <p><b>VOCABULÁRIO</b></p> <p>Movies;</p> <p>Television;</p> <p>Types of texts.</p> |

| <b>9º ANO/4º BIMESTRE</b>   |   |
|---|---|
| <b>EIXO: COMPREENSÃO ESCRITA; COMPREENSÃO ORAL; PRODUÇÃO ORAL; PRODUÇÃO ESCRITA.</b>  |   |
| <b>CAPACIDADES</b>  | <b>CONTEÚDOS</b>  |
| <p>Comparar as diferenças entre cidades e produtos;</p> <p>Compreender a formação de palavras em inglês;</p> <p>Interpretar diferentes tipos de texto através das estratégias de leitura sugeridas.</p> | <p><b>GRAMÁTICA</b></p> <p>Comparative and superlative</p> <p>Prefixes and suffixes;</p> <p>Reading strategies: cognates/false cognates, key words, typographic marks, etc.</p> <p><b>VOCABULÁRIO</b></p> <p>Geography (cities, countries...);</p> <p>Groups of adjectives;</p> <p>Newspaper;</p> <p>Recipes;</p> <p>Magazines etc.</p> |

Fonte: Matriz Curricular - SEMED (2014)

## ANEXO G - Proposta Curricular do Ensino Médio - SEDUC

### 1.2 Quadro demonstrativo do Componente Curricular

#### 1ª. Série

##### Objetivos Específicos

- Trabalhar a Língua Inglesa de modo interdisciplinar;
- Utilizar os conhecimentos adquiridos em Língua Inglesa, para a construção da cidadania;
- Utilizar os conhecimentos prévios de Língua Inglesa, para a integração no mundo globalizado;
- Identificar o tema geral de um texto (*skimming*);
- Localizar informações específicas no texto (*scanning*);
- Inferir o conteúdo de um texto antes de lê-lo, de fato (*predicting*);
- Identificar falsos cognatos na leitura e na interpretação textual, no intuito de destacar as ideias gerais e específicas;
- Identificar as estruturas gramaticais na produção de textos, para melhor compreensão e apreensão de vocabulário;
- Utilizar textos para refletir sobre a própria existência, contextualizando-os com o meio social;
- Mostrar autonomia no aprendizado, por meio de opiniões, pontos de vista e argumentos, oralmente;
- Organizar ideias, em pequenos textos, com coerência e coesão;
- Produzir pequenos textos, nas tipologias trabalhadas;
- Elaborar frases concernentes aos conteúdos trabalhados.

**ANEXO G - Proposta Curricular do Ensino Médio– SEDUC (cont.)**

| Eixo Temático: English in the World  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| COMPETÊNCIAS   | HABILIDADES  | CONTEÚDOS   | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as bases iniciais para compreensão da Língua Inglesa;</li> <li>• Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos da Língua Inglesa;</li> <li>• Relacionar textos com os contextos do educando, de acordo com as condições de produção e de recepção.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir técnicas de leitura em Língua Inglesa, para utilizá-las ao longo do Ensino Médio;</li> <li>• Dominar o vocabulário necessário para a compreensão de textos;</li> <li>• Associar vocábulos e expressões de um texto em Língua Inglesa ao seu tema;</li> <li>• Identificar o tema geral de um texto (skimming);</li> <li>• Localizar informações específicas no texto (scanning) ;</li> <li>• Utilizar o vocabulário conhecido, para a compreensão do texto (predicting).</li> </ul> | <p><b>Reading Comprehension/ Writing</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• English Language around the World</li> <li>• Reading techniques: skimming/ scanning/ predicting</li> <li>• Vocabulary</li> <li>• Grammar</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentando as técnicas de leitura e sua aplicabilidade, por meio de diferentes gêneros textuais;</li> <li>• Utilizando também os conhecimentos prévios do educando, como recurso, durante a leitura dos textos;</li> <li>• Exercitando a aprendizagem através de imagens;</li> <li>• Destacando palavras – chave, para a compreensão do texto;</li> <li>• Identificado situações apresentadas no texto com o contexto do educando;</li> <li>• Identificando, no texto, pistas tipográficas (formato do texto, disposição do texto, imagens, tamanho etc.);</li> <li>• Ampliando o conhecimento vocabular do educando;</li> <li>• Exercitando as classes gramaticais:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Simple present;</li> <li>-Simple past;</li> </ul> </li> </ul> |

## ANEXO G - Proposta Curricular do Ensino Médio– SEDUC (cont.)

| COMPETÊNCIAS | HABILIDADES  | CONTEÚDOS | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS  |
|--------------|--|-----------|--|
|              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar o conhecimento prévio vocabular do educando, para a compreensão do texto (predicting);</li> <li>• Aplicar as técnicas de leitura nos textos trabalhados com os educandos.</li> </ul> |           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Idiomatic Expressions:<br/>To get on, to get in, to get off,<br/>to get up, to get down;</li> <li>• Compreendendo, por meio dos textos, as funções gramaticais;</li> <li>• Identificando, em textos, as expressões idiomáticas estudadas;</li> <li>• Respondendo a exercícios escritos, usando as expressões idiomáticas;</li> <li>• Produzindo pequenos textos, usando as expressões idiomáticas, inserindo o contexto do educando.</li> </ul> |

## ANEXO G - Proposta Curricular do Ensino Médio– SEDUC (cont.)

| COMPETÊNCIAS  | HABILIDADES   | CONTEÚDOS  | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS  |
|---|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a língua inglesa em sua base inicial, por meio de diferentes formas textuais e de aspectos não-verbais (layout, fotografias, ilustrações etc.);</li> <li>• Analisar textos, reconhecendo o sentido dos vocábulos e das expressões adquiridas, estabelecendo relações de sentido consigo e com o meio.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer palavras por associação semântica, de semelhança, ou não com a língua materna;</li> <li>• Associar os textos lidos com a vivência pessoal e comunitária;</li> <li>• Identificar a ideia geral e específica dos textos trabalhados;</li> <li>• Inferir dos textos os significados, argumentando e acrescentando-lhes outras ideias;</li> <li>• Identificar cognatos e falsos cognatos, por meio da leitura e da interpretação textual;</li> <li>• Identificar as palavras mais usadas da língua inglesa nas diferentes formas textuais;</li> </ul> | <p><b>Reading Comprehension/ Writing</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Text Typology;</li> <li>• Narration Descriptive Texts</li> <li>• Texts Genre</li> <li>• Vocabulary</li> <li>• Grammar</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentando os cognatos e falsos cognatos mais comuns da língua inglesa;</li> <li>• Reconhecendo, nas leituras dos diferentes gêneros textuais, os elementos que compõem as partes do texto;</li> <li>• Elaborando pequenos textos com as estruturas gramaticais apreendidas;</li> <li>• Discutindo, em pares e/ou em grupos, diálogos produzidos em sala de aula;</li> <li>• Sugerindo outras soluções para as apresentadas no texto;</li> <li>• Comparando textos produzidos pelos educandos;</li> <li>• Verbalizando aspectos não-verbais do texto;</li> <li>• Elaborando quadrinhos sobre temas do cotidiano;</li> </ul> |



**ANEXO G - Proposta Curricular do Ensino Médio– SEDUC (cont.)**

| COMPETÊNCIAS | HABILIDADES  | CONTEÚDOS | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS  |
|--------------|--|-----------|--|
|              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as estruturas gramaticais na produção de textos, para melhor compreensão e apreensão de vocabulário e progressão da língua;</li> <li>• Analisar aspectos não-verbais do texto;</li> <li>• Elaborar hipóteses acerca do texto lido.</li> </ul> |           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparando textos produzidos pelos educandos;</li> <li>• Verbalizando aspectos não- verbais do texto;</li> <li>• Elaborando quadrinhos sobre temas do cotidiano;</li> <li>• Exercitando, por meio de textos, as classes gramaticais:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Simple present;</li> <li>-Simple past;</li> <li>-Present continuous;</li> </ul> </li> <li>• Idiomatic Expressions:               <ul style="list-style-type: none"> <li>To put on, to put out, to put off, to put in;</li> <li>To call up, to call on, to call off;</li> </ul> </li> <li>• Compreendendo, por meio de textos, as funções gramaticais;</li> <li>• Identificando, em textos, as expressões idiomáticas estudadas;</li> <li>• Respondendo a exercícios escritos, usando as expressões idiomáticas;</li> <li>• Produzindo pequenos textos usando as expressões idiomáticas.</li> </ul> |

## ANEXO G - Proposta Curricular do Ensino Médio– SEDUC (cont.)

| COMPETÊNCIAS  | HABILIDADES  | CONTEÚDOS   | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS  |
|---|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e usar a Língua Inglesa nas profissões e carreiras e em outros contextos relevantes para a sua vida;</li> <li>• Compreender a importância de planejar a carreira profissional;</li> <li>• Analisar conceitos, como status, dinheiro e prazer pela carreira, atualmente;</li> <li>• Aplicar recursos expressivos da Língua Inglesa, relacionando textos com seus contextos, função, organização, conforme as condições do meio.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recorrer aos conhecimentos sobre profissões e carreiras para orientar nas escolhas futuras;</li> <li>• Identificar o gênero, o tema geral e as informações específicas dos textos;</li> <li>• Inferir significados sobre os textos trabalhados para o fortalecimento de argumentação e organização de ideias;</li> <li>• Refletir sobre as aptidões profissionais, listando-as e associando-as às possíveis carreiras.</li> </ul> | <p><b>Professions and Careers</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Text Typology;</li> <li>• Narration Descriptive Texts</li> <li>• Texts Genre</li> <li>• Vocabulary</li> <li>• Grammar</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorando vocabulário e imagens de profissões;</li> <li>• Lendo e interpretando textos com as técnicas skimming e scanning;</li> <li>• Discutindo em Língua Portuguesa sobre o tema, por meio de perguntas contextualizadas a serem discutidas em duplas e em sala;</li> <li>• Elaborando, em grupos, cartazes com algumas profissões com as quais se identifiquem;</li> <li>• Descrevendo, em grupos, cada profissão;</li> <li>• Interpretando textos publicitários;</li> <li>• Pesquisando em jornais, em mídias sobre as novas profissões;</li> <li>• Exercitando, por meio de textos, as classes gramaticais:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Present Continuous;</li> <li>-Future “Be going to”;</li> </ul> </li> <li>• Idiomatic Expressions:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-To turn on, to turn off, To wake up;</li> <li>-To go on, to go out, to go away;</li> <li>-At once, at first, at last;</li> </ul> </li> </ul> |

**ANEXO G - Proposta Curricular do Ensino Médio– SEDUC (cont.)**

| COMPETÊNCIAS | HABILIDADES | CONTEÚDOS | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS   |
|--------------|-------------|-----------|---|
|              |             |           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreendendo, nos textos, as funções gramaticais;</li> <li>• Identificando, em textos, as expressões idiomáticas estudadas;</li> <li>• Respondendo a exercícios escritos, usando as expressões idiomáticas;</li> <li>• Produzindo pequenos textos, usando as expressões idiomáticas.</li> </ul> |

## ANEXO G - Proposta Curricular do Ensino Médio– SEDUC (cont.)

| COMPETÊNCIAS  | HABILIDADES   | CONTEÚDOS   | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS  |
|---|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre as sociedades de consumo: suas características, causas e consequências;</li> <li>• Compreender as sociedades de consumo, enquanto reflexo do homem contemporâneo;</li> <li>• Refletir sobre o desperdício de alimentos na sociedade contemporânea.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, em textos de Língua Inglesa, o que representa uma sociedade contemporânea;</li> <li>• Identificar o gênero, o tema geral do texto e suas informações específicas;</li> <li>• Inferir significados sobre os textos trabalhados para o fortalecimento de argumentação e organização de ideias;</li> <li>• Analisar as características de anúncios publicitários.</li> </ul> | <p><b>Consumer Society</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Text Typology:</li> <li>• Narration Descriptive</li> <li>• Essay</li> <li>• Texts Genre</li> <li>• Vocabulary</li> <li>• Grammar</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorando imagens de um vocabulário específico;</li> <li>• Explorando diferentes anúncios, por meio de recortes de revistas, jornais e mídias;</li> <li>• Discutindo, em grupos, os diferentes significados dos mesmos;</li> <li>• Anotando opiniões em comum e compartilhando-as com os colegas de sala;</li> <li>• Lendo e interpretando informações gerais e específicas dos textos;</li> <li>• Escolhendo e justificando um produto que gostaria de adquirir;</li> <li>• Exercitando, por meio de textos, as classes gramaticais:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Possessive adjectives;</li> <li>Countable/Uncountable;</li> <li>-Simple past;</li> <li>-Past continuous;</li> <li>- Imperative Verbs;</li> </ul> </li> <li>• Idiomatic Expressions:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-To look at, to look for, to look out;</li> <li>-o pick up;</li> <li>-To find out;</li> </ul> </li> </ul> |

**ANEXO G - Proposta Curricular do Ensino Médio– SEDUC (cont.)**

| COMPETÊNCIAS | HABILIDADES | CONTEÚDOS | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS   |
|--------------|-------------|-----------|---|
|              |             |           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparando e experimentando uma receita, por meio do reaproveitamento de alimentos;</li> <li>• Utilizando as expressões “How much” e “How many” para elaboração de receitas;</li> <li>• Utilizando o “Present Continuous”, para identificação do vestuário e acessórios;</li> <li>• Exercitando o “Simple Past” e o “Past Continuous”, por meio de pequenos textos: biografias, diários, registros etc;</li> <li>• Produzindo anúncios publicitários, por meio de verbos no imperativo, com temas específicos, abordados nos textos;</li> <li>• Identificando, em textos, as expressões idiomáticas estudadas;</li> <li>• Respondendo a exercícios escritos, usando as expressões idiomáticas;</li> <li>• Produzindo pequenos textos, usando as expressões idiomáticas.</li> </ul> |

**ANEXO G - Proposta Curricular do Ensino Médio– SEDUC (cont.)****2ª. Série****Objetivos Específicos**

- Demonstrar a importância da interdisciplinaridade na aquisição do conhecimento em Língua Inglesa;
- Aplicar os conhecimentos de Língua Inglesa, nas diferentes situações de comunicação;
- Aplicar os conhecimentos de técnicas de leitura e de interpretação, por meio de gêneros textuais, em pequenos textos;
- Organizar um vocabulário básico de Língua Inglesa;
- Trabalhar as questões ambientais na construção da cidadania;
- Relacionar, pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e da informação com o seu mundo cotidiano;
- Expressar-se com segurança e por meio das tipologias textuais, opiniões e pontos de vista, coerentes e coesos, acerca das questões abordadas;
- Aplicar os conhecimentos gramaticais na compreensão de textos;
- Utilizar os conhecimentos gramaticais de Língua Inglesa, na construção de discursos coerentes;
- Organizar pequenos textos, a partir de expressões idiomáticas, para comunicar-se

## ANEXO G - Proposta Curricular do Ensino Médio– SEDUC (cont.)

| Eixo Temático: Environment and Information Technology  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| COMPETÊNCIAS   | HABILIDADES   | CONTEÚDOS  | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às demais tecnologias e aos problemas que se propõem solucionar.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Compartilhar experiências vividas;</li> <li>Refletir sobre o respeito ao outro no que se refere a questões ambientais;</li> <li>Reconhecer a importância de se preservar o ambiente;</li> <li>Construir, por meio de textos abordados, uma concepção acerca do papel do cidadão;</li> <li>Relacionar informações oriundas das mídias, considerando a função social das mesmas;</li> <li>Associar vocábulos em Língua Inglesa ao seu tema.</li> </ul> | <p><b>Environmental Awareness</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Text Typology;</li> <li>Narration Descriptive</li> <li>Essay</li> <li>Texts Genre</li> <li>Vocabulary</li> <li>Grammar</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Dialogando sobre as experiências vivenciadas;</li> <li>Identificando o gênero, o tema geral do texto e suas informações específicas;</li> <li>Discutindo e argumentando acerca dos textos trabalhados;</li> <li>Acrescentando ideias ao texto;</li> <li>Construindo, em Língua Inglesa, pequenos textos;</li> <li>Lendo e interpretando textos sobre o ambiente;</li> <li>Trabalhando o conceito de cidadania;</li> <li>Dialogando sobre a importância e a função social das mídias;</li> <li>Utilizando os meios tecnológicos disponíveis, para o envio de mensagens acerca dos temas trabalhados: ambiente, violência, política, ética etc.</li> </ul> |

**ANEXO G - Proposta Curricular do Ensino Médio– SEDUC (cont.)**

| COMPETÊNCIAS | HABILIDADES | CONTEÚDOS | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS   |
|--------------|-------------|-----------|---|
|              |             |           | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Exercitando, por meio de textos, as classes gramaticais:</li> <li>-Adjectives: Degrees of Comparison;</li> <li>-Verbs:</li> <li>Simple Future;</li> <li>•Idiomatic Expressions:</li> <li>-To burn down, to burn up, to burn out;</li> <li>-o look into, to look for;</li> <li>•Utilizando o “Degrees of Comparison” para comparar o nível tecnológico do passado e o atual;</li> <li>•Exercitando o “Simple Future” e o “ Future Continuous”, por meio de textos ficcionais, sobre o futuro da tecnologia;</li> <li>•Identificando, em textos, as expressões idiomáticas estudadas;</li> <li>•Respondendo a exercícios escritos, usando as expressões idiomáticas;</li> <li>•Produzindo pequenos textos, usando as expressões idiomáticas.</li> </ul> |



## ANEXO G - Proposta Curricular do Ensino Médio– SEDUC (cont.)

| COMPETÊNCIAS   | HABILIDADES   | CONTEÚDOS   | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS  |
|--|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender os benefícios e a praticidade que a tecnologia acrescentou ao cotidiano moderno, estabelecendo comparações com o modelo de vida do passado;</li> <li>Refletir sobre a velocidade e o excesso de informação aliado à tecnologia;</li> <li>Reconhecer a Língua Inglesa como um importante elemento de comunicação e de integração entre os homens;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar as diferentes tecnologias, considerando a sua importância no mundo contemporâneo;</li> <li>Compreender a Língua Inglesa como um meio de conhecimento do mundo;</li> <li>Compreender as línguas, considerando a sua importância na construção da cidadania.</li> </ul> | <p><b>Technology in the Future</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Text Typology;</li> <li>Narration Descriptive</li> <li>Essay</li> <li>Texts Genre</li> <li>Vocabulary</li> <li>Grammar</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Explorando imagens sobre o tema, como: MP3, celulares, câmeras etc.;</li> <li>Identificando o gênero, o tema geral do texto e suas informações específicas;</li> <li>Inferindo significados, argumentando e acrescentando ideias a partir da leitura do texto;</li> <li>Comparando modelos de vida do passado e do presente;</li> <li>Dialogando sobre a velocidade e o excesso de informações;</li> <li>Argumentando sobre a importância ou os prejuízos trazidos pela tecnologia;</li> <li>Imaginando e dialogando, em Língua Inglesa, sobre um mundo sem tecnologia;</li> <li>Criando aparelhos imaginários e elaborando, em Língua Inglesa, propagandas;</li> <li>Realizando exposições para escolher o parêntese e a propaganda mais criativos;</li> </ul> |

**ANEXO G - Proposta Curricular do Ensino Médio– SEDUC (cont.)**

| COMPETÊNCIAS | HABILIDADES | CONTEÚDOS | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS  |
|--------------|-------------|-----------|--|
|              |             |           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercitando, por meio de textos, as classes gramaticais:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Verbs:</li> <li>-Future Continuous;</li> <li>-Imperative Verbs;</li> <li>- Possessive Case (Genitive Case);</li> </ul> </li> <li>• Idiomatic Expressions:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-To turn out, To turn down;</li> <li>-To give up;</li> </ul> </li> <li>• Exercitando, por meio da expressão “Whose?”, o “Possessive Case”;</li> <li>• Descrivendo, por meio do “Possessive Case”, objetos pessoais;</li> <li>• Produzindo anúncios publicitários, por meio de verbos no imperativo, com temas específicos, abordados nos textos;</li> <li>• Identificando, em textos, as expressões idiomáticas estudadas;</li> <li>• Respondendo a exercícios escritos, usando as expressões idiomáticas;</li> <li>• Produzindo pequenos textos, usando as expressões idiomáticas</li> </ul> |

## ANEXO G - Proposta Curricular do Ensino Médio– SEDUC (cont.)

| COMPETÊNCIAS   | HABILIDADES  | CONTEÚDOS  | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS  |
|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar a cidadania como uma atitude capaz de preservar e de salvar o planeta;</li> <li>• Compreender a Língua Inglesa enquanto língua universal e integradora do indivíduo no mercado de trabalho.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o gênero, o tema geral do texto e suas informações específicas;</li> <li>• Inferir significados, argumentar e acrescentar ideias a partir da leitura do texto;</li> <li>• Reconhecer a importância de pequenas atitudes na preservação do ambiente;</li> <li>• Compreender o ambiente como totalidade;</li> <li>• Reconhecer a Língua Inglesa como capaz de contribuir na construção da cidadania;</li> <li>• Reconhecer a Língua Inglesa enquanto elemento facilitador da inserção do indivíduo no mercado de trabalho.</li> </ul> | <p><b>Do it yourself! – Things you can do to save the</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Text Typology;</li> <li>• Narration Descriptive</li> <li>• Essay</li> <li>• Texts Genre</li> <li>• Vocabulary</li> <li>• Grammar</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisando imagens de ações importantes para preservar o meio ambiente;</li> <li>• Listando e comparando as ações praticadas em defesa do ambiente;</li> <li>• Dialogando sobre o tema e sobre experiências vivenciadas;</li> <li>• Dialogando sobre as coisas positivas para a preservação do meio ambiente, no passado: embalagens retornáveis, sacolas permanentes, transportes etc.;</li> <li>• Produzindo pequenos artigos, com dicas que contribuam para a preservação do meio ambiente;</li> <li>• Dialogando sobre o conceito “cidadão do mundo”;</li> <li>• Argumentando sobre a supremacia da Língua Inglesa no mundo;</li> <li>• Elaborando pequenos textos sobre a Língua Inglesa e o mercado de trabalho;</li> <li>• Visualizando vídeos sobre a Língua Inglesa no mundo;</li> </ul> |

## ANEXO G - Proposta Curricular do Ensino Médio– SEDUC (cont.)

| COMPETÊNCIAS | HABILIDADES | CONTEÚDOS | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS   |
|--------------|-------------|-----------|---|
|              |             |           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvindo canções, em Inglês, sobre o meio ambiente;</li> <li>• Exercitando, por meio de textos, as classes gramaticais:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Pronouns;</li> <li>-Relative;</li> <li>-Reflexive;</li> </ul> </li> <li>• Idiomatic Expressions:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-o feel like;</li> <li>-o keep in mind, to keep out, to keep on;</li> </ul> </li> <li>• Exercitando, por meio de construção de textos, os “Relative Pronouns”;</li> <li>• Exercitando, por meio de biografias, os “Relative Pronouns”;</li> <li>• Utilizando os “Reflexive Pronouns”, para falar de si mesmo;</li> <li>• Utilizando os “Reflexive Pronouns”, para encaminhar soluções compatíveis com a qualidade de vida e melhoria do ambiente;</li> <li>• Identificando, em letras de canções, os “Relative Pronouns” e os “Reflexive Pronouns”;</li> <li>• Identificando, em textos, as expressões idiomáticas estudadas;</li> <li>• Respondendo a exercícios escritos, usando as expressões idiomáticas;</li> <li>• Produzindo pequenos textos, usando as expressões idiomáticas.</li> </ul> |

**ANEXO G - Proposta Curricular do Ensino Médio– SEDUC (cont.)**

| COMPETÊNCIAS  | HABILIDADES   | CONTEÚDOS  | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS   |
|---|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Associar os textos lidos com a vivência pessoal e comunitária;</li> <li>• Analisar as vantagens e as desvantagens da comunicação via internet, para os adolescentes;</li> <li>• Conscientizar-se da importância das ações locais na promoção de influências positivas via internet, no mundo global;</li> <li>• Compreender acerca do comportamento pessoal e a importância de sua contribuição para um mundo melhor.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as informações acerca do mundo globalizado enquanto fundamentais para a construção da identidade;</li> <li>• Inferir das comunicações diárias as vantagens e as desvantagens da comunicação via internet na vida de jovens e adolescentes;</li> <li>• Identificar as estruturas gramaticais na produção de textos, para melhor compreensão e apreensão de vocabulário.</li> </ul> | <p><b>Young people and Internet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Text Typology;</li> <li>• Narration Descriptive</li> <li>• Essay</li> <li>• Texts Genre</li> <li>• Vocabulary</li> <li>• Grammar</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisando e analisando reportagens em jornais, em revistas etc., sobre os temas voltados para a mídia;</li> <li>• Exercitando, por meio de textos, as classes gramaticais:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Verbs;</li> <li>-Present Perfect;</li> <li>-Modal Verbs;</li> <li>-Prepositions;</li> </ul> </li> <li>• Idiomatic Expressions:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-To take a look at;</li> <li>-To put up with;</li> </ul> </li> <li>• Exercitando o “Present Perfect”, por meio da oralidade, comparando ações passadas que continuam no presente;</li> <li>• “Modal Verbs”, por meio de textos abordados</li> </ul> |

### ANEXO G - Proposta Curricular do Ensino Médio– SEDUC (cont.)

| COMPETÊNCIAS | HABILIDADES   | CONTEÚDOS | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS  |
|--------------|---|-----------|--|
|              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar o texto reflexivamente para a própria existência e para participação no meio social.</li> </ul> |           | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificando os “Modal Verbs” nos textos e nos artigos trabalhados;</li> <li>Identificando as “Prepositions” no texto;</li> <li>Respondendo a questões sobre Prepositions, por meio de exercícios escritos;</li> <li>Identificando, em textos, as expressões idiomáticas;</li> <li>Respondendo a exercícios escritos, usando as expressões idiomáticas;</li> <li>Produzindo pequenos textos usando as expressões idiomáticas.</li> </ul> |

**ANEXO G - Proposta Curricular do Ensino Médio– SEDUC (cont.)****3ª. Série****Objetivos Específicos**

- Trabalhar as questões relacionadas à infância e à adolescência, por meio de artigos em Língua Inglesa, para a construção da cidadania;
- Demonstrar, por meio dos conhecimentos adquiridos, a importância da família, da escola e dos grupos de amigos, na formação do cidadão;
- Organizar pequenos textos, a partir de expressões idiomáticas, para comunicar-se;
- Aplicar os conhecimentos em Língua Inglesa em seus tempos básicos através de diferentes formas textuais e de aspectos não-verbais (layout, fotografias, ilustrações etc.);
- Aplicar os conhecimentos de Língua Inglesa, na construção de pequenos textos trabalhados nas diferentes tipologias;
- Utilizar os conhecimentos oferecidos pelo estudo das classes gramaticais de Língua Inglesa, na comunicação oral e/ou escrita;
- Produzir textos em língua inglesa, contemplando os conteúdos abordados;
- Utilizar, com segurança, na comunicação oral e/ou escrita, os conhecimentos da língua inglesa.

## ANEXO G - Proposta Curricular do Ensino Médio– SEDUC (cont.)

| Eixo Temático: Childhood and Teenager Years   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| COMPETÊNCIAS  | HABILIDADES   | CONTEÚDOS   | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a família, a escola, os amigos, enquanto elementos construtivos do sujeito, da cidadania e do futuro;</li> <li>Compreender a Língua Inglesa, enquanto elemento essencial na integração social dos jovens do Ensino Médio;</li> <li>Analisar a fase da juventude, enquanto momento essencial, na construção do futuro;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Associar os textos lidos à vivência pessoal e à comunitária, (contextualizá-los);</li> <li>Interagir, por meio de textos, significativamente, com os diferentes padrões humanos, culturais, sociais, econômicos etc.;</li> <li>Analisar a importância da Língua Inglesa no contexto mundial;</li> <li>Reconhecer o educando do Ensino Médio, enquanto jovem e em fase de preparação para o mundo do trabalho;</li> </ul> | <p><b>Home, School, Friends and Future</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Text Typology;</li> <li>Narration Descriptive</li> <li>Essay</li> <li>Texts Genre</li> <li>Vocabulary</li> <li>Grammar</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Dialogando, em Língua Inglesa, sobre os temas: família, escola amigos e futuro;</li> <li>Construindo argumentos em favor da cidadania;</li> <li>Elaborando pequenos textos sobre diversidade cultural;</li> <li>Discutindo sobre o conceito juventude no mundo atual;</li> <li>Dialogando sobre a importância da escola na formação do cidadão;</li> <li>Identificando as ideias gerais e específicas de textos;</li> <li>Elaborando textos, para compreender situações diversas.</li> </ul> |



**ANEXO G - Proposta Curricular do Ensino Médio– SEDUC (cont.)**

| COMPETÊNCIAS   | HABILIDADES  | CONTEÚDOS | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS   |
|--|--|-----------|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a escola, enquanto instituição fundamental, na preparação do adolescente.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar o período escolar compreendido pelo Ensino Médio, enquanto preparatório para o futuro do adolescente.</li> </ul> |           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvindo canções;</li> <li>• Visualizando vídeos e comentários sobre os temas abordados;</li> <li>• Interpretando mensagens sobre os temas trabalhados;</li> <li>• Exercitando, por meio de textos, as classes gramaticais:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbs</li> <li>- Tag Questions;</li> </ul> </li> <li>• Idiomatic Expressions:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- To give in, To give up, To give out;</li> <li>- To look up to;</li> </ul> </li> <li>• Exercitando a oralidade, por meio de “Tag Questions”;</li> <li>• Exercitando as “Tag Questions”, por meio de quadrinhos;</li> <li>• Identificando, em textos, as expressões idiomáticas estudadas</li> <li>• Respondendo a exercícios escritos, usando as expressões idiomáticas;</li> <li>• Produzindo pequenos textos, usando as expressões idiomáticas.</li> </ul> |

## ANEXO G - Proposta Curricular do Ensino Médio– SEDUC (cont.)

| COMPETÊNCIAS   | HABILIDADES   | CONTEÚDOS  | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS   |
|--|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender os benefícios do esporte para a saúde física e mental, considerando a importância na formação da cidadania;</li> <li>• Desenvolver a autonomia no aprendizado, utilizando estratégias que permitam exercitar, avaliar e dar continuidade à formação.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as manifestações corporais de movimento, enquanto originárias de necessidades cotidianas;</li> <li>• Conhecer outros aspectos relacionados à prática de esportes, tais como: cultural, afetivo e cognitivo;</li> <li>• Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades sinestésicas.</li> </ul> | <p><b>Practicing Sports</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Text Typology;</li> <li>• Narration Descriptive</li> <li>• Essay</li> <li>• Texts Genre</li> <li>• Vocabulary</li> <li>• Grammar</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisando textos sobre a beleza contemporânea;</li> <li>• Identificando, na mídia, notícias sobre práticas esportivas;</li> <li>• Dialogando, em Língua Inglesa, sobre a relevância da prática desportiva;</li> <li>• Escolhendo, em equipe, o esporte preferido;</li> <li>• Escrevendo sobre os benefícios do esporte para a saúde e para a integração do indivíduo;</li> <li>• Compartilhando as informações com os colegas;</li> <li>• Elegendo o esporte mais interessante e benéfico para a saúde;</li> <li>• Elaborando folders sobre vários esportes;</li> <li>• Organizando uma jornada com os professores de Educação Física.</li> </ul> |

## ANEXO G - Proposta Curricular do Ensino Médio– SEDUC (cont.)

| COMPETÊNCIAS  | HABILIDADES   | CONTEÚDOS   | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS   |
|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar textos, reconhecendo o sentido dos vocábulos e/ou das expressões apreendidos;</li> <li>• Compreender os mitos e os fatos contemporâneos como representação social;</li> <li>• Confrontar opiniões e pontos de vista sobre os temas trabalhados, relacionando-os com o cotidiano;</li> <li>• Analisar a influência dos pais sobre os filhos em relação aos temas abordados.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar nos textos, o sentido dos vocábulos e/ou expressões apreendidos;</li> <li>• Reconhecer os mitos e os fatos mais significativos de uma sociedade global;</li> <li>• Analisar as opiniões de pesquisadores, de estudiosos e de cientistas, acerca do tema “Mitos Contemporâneos”;</li> <li>• Analisar a importância da educação doméstica na construção da cidadania.</li> </ul> | <p><b>Contemporary Myths</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Text Typology;</li> <li>• Narration Descriptive</li> <li>• Essay</li> <li>• Texts Genre</li> <li>• Vocabulary</li> <li>• Grammar</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acrescentando, nos textos, novas palavras e sentidos ao vocabulário pessoal;</li> <li>• Utilizando, em pequenos diálogos, as palavras destacadas;</li> <li>• Dialogando, em Língua Inglesa, os mitos e os fatos mais presentes no cotidiano regional;</li> <li>• Debatendo, em grupos, sobre os problemas que afetam a juventude;</li> <li>• Explorando, em Língua Inglesa, anúncios sobre o tema;</li> <li>• Elaborando breves discussões sobre os mitos relacionados ao uso de bebidas alcoólicas e/ou outros tipos de drogas lícitas e ilícitas.</li> <li>• Listando, em duplas, as opiniões e/ou pontos de vista sobre o alcoolismo;</li> <li>• Lendo pequenos artigos sobre os vícios mais comuns na adolescência;</li> <li>• Participando de campanhas contra o uso de drogas;</li> <li>• Elaborando, em Língua Inglesa, folders, cartazes, murais, peças teatrais, júris simulados etc., prevenindo o uso de drogas;</li> <li>• Elaborando questionários, em equipes, sobre drogas;</li> <li>• Pesquisando sobre os malefícios do alcoolismo no organismo.</li> </ul> |

**ANEXO G - Proposta Curricular do Ensino Médio– SEDUC (cont.)**

| COMPETÊNCIAS | HABILIDADES | CONTEÚDOS | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS  |
|--------------|-------------|-----------|--|
|              |             |           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistando os pais e as pessoas da comunidade sobre o Tema: “Drogas e Juventude”;</li> <li>• Elaborando tirinhas sobre o tema “Drogas e Juventude”;</li> <li>- Exercitando as classes gramaticais:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reported Speech;</li> <li>- Tag Question;</li> <li>- Passive Voice;</li> </ul> </li> <li>• Idiomatic Expressions:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- To throw up;</li> <li>- To dream up;</li> <li>- To live in;</li> </ul> </li> <li>• Exercitando o “Reported Speech”, por meio de pequenos diálogos;</li> <li>• Transformando discursos diretos em indiretos, por meio de exercícios escritos;</li> <li>• Respondendo questões com as expressões idiomáticas estudadas;</li> <li>• Substituindo palavras que correspondam às expressões idiomáticas</li> <li>• Identificando, em textos, as expressões idiomáticas estudadas;</li> <li>• Respondendo a exercícios escritos, usando as expressões idiomáticas;</li> <li>• Produzindo pequenos textos, usando as expressões idiomáticas.</li> </ul> |

## ANEXO G - Proposta Curricular do Ensino Médio– SEDUC (cont.)

| COMPETÊNCIAS   | HABILIDADES  | CONTEÚDOS   | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS  |
|--|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar os problemas urbanos atuais, por meio de textos;</li> <li>• Compreender os motivos econômicos/políticos/sociais que levam às desigualdades;</li> <li>• Confrontar opiniões e pontos de vista sobre o tema abordado.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a ideia geral e específica nos textos trabalhados;</li> <li>• Inferir significados acerca dos vocábulos e expressões apresentados nos textos;</li> <li>• Identificar as estruturas gramaticais na produção de textos, para melhor compreensão e apreensão de vocabulário;</li> <li>• Reconhecer e analisar aspectos não-verbais do texto;</li> <li>• Utilizar o texto reflexivamente para a própria existência e para a participação no meio social.</li> </ul> | <p><b>Homeless: Current Issues</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Text Typology;</li> <li>• Narration Descriptive</li> <li>• Essay</li> <li>• Texts Genre</li> <li>• Vocabulary</li> <li>• Grammar</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretando imagens acerca do tema, a fim de localizar as ideias gerais e específicas;</li> <li>• Destacando as possíveis causas para o problema dos moradores de rua;</li> <li>• Discutindo sobre os principais problemas urbanos;</li> <li>• Refletindo sobre as conclusões alcançadas;</li> <li>• Elaborando, em equipes, questionários para entrevistas;</li> <li>• Entrevistando moradores de rua;</li> <li>• Elaborando projetos acerca do tema;</li> <li>• Elaborando mini documentário acerca do tema;</li> <li>• Propondo, por meio de textos, possíveis encaminhamentos para os problemas;</li> <li>• Argumentando e acrescentando ideias aos textos;</li> <li>• Assistindo a vídeos e a documentários sobre o tema trabalhado;</li> <li>• Respondendo às questões:</li> </ul> <p><i>“What can the government and also society do to help and reduce suffering of all those homeless people ?” and “What would you do if you had the power?”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercitando as classes gramaticais dos anos anteriores, por meio de textos;</li> <li>• Revisando as Expressões Idiomáticas mais frequentes</li> </ul> |

## ANEXO H- Resolução 02/1998, de 7 de abril de 1998, do Conselho Nacional de Educação

Nº 71 QUARTA-FEIRA, 15 ABR 1998

DIÁRIO OFICIAL

SEÇÃO 1

31

o objetivo de arrecadar recursos para otimizar a divulgação a promoção e as campanhas de vendas das loterias federais e, ainda, da prestação dos serviços oferecidos à comunidade pela Rede de Casas Lotéricas

1.1 Composta por contribuições da Caixa Econômica Federal e dos Empresários Lotéricos, a Conta de Promoção das Loterias será utilizada para a realização de ações em nível nacional ou regional, subdividindo-se, para tanto, na Conta de Promoção Nacional e na Conta de Promoção Regional

1.1.1 Do montante arrecadado, 90% (noventa por cento) será destinado à Conta de Promoção Nacional 9% (nove por cento) à Conta Regional e 1% (um por cento) à FENAL - Federação Nacional dos Empresários Lotéricos

1.1.2 Os recursos oriundos da Caixa Econômica Federal serão exclusivamente destinados à Conta de Promoção Nacional

1.2 A participação do Empresário Lotérico para a Conta de Promoção se dará através da Contribuição para Propaganda, correspondente a 0,25% (vinte e cinco centésimos por cento) de sua arrecadação com a comercialização dos produtos lotéricos federais

1.2.1 O pagamento da Contribuição para Propaganda se dará no ato do pagamento das loterias de prognósticos e de bilhetes, com o consequente repasse à Conta de Promoção específica

1.3 A origem, gestão e aplicação dos recursos estão regulamentados pela Caixa Econômica Federal, através da Resolução de Diretoria, Ata nº 1318, de 05 de março de 1997.

2 Revogam-se a Circular CEF 094, de 03 de abril de 1997, publicada do Diário Oficial da União em 07/04/97, Seção 1, página 8690, e outras disposições contrárias

ADELMAR DE MIRANDA TÓRRES

(Of. nº 76/98)

### Central de Logística de Administração e Recursos Humanos em Juiz de Fora

#### RETIFICAÇÃO

No Aviso de Dispensa de Licitação, publicada no DOU de 26/03/98, seção 01 página 92, com o título "Despacho do Gerente" onde se lê: "R\$ 73.030,81 (setenta e três mil e trinta reais e oitenta e cinco centavos)" leia-se "R\$ 79.921,45 (setenta e nove mil, novecentos e vinte e um reais e quarenta e cinco centavos)".

(Of. nº 76/98)

## Ministério dos Transportes

### COMPANHIA BRASILEIRA DE TRENS URBANOS Superintendência de Trens Urbanos do Recife

#### DESPACHOS

Autorizo o pagamento de inscrições de nossos empregados no Curso de Especialização em Tecnologia da Informação, com despesas no valor de R\$ 13.000,00 (treze mil reais), fundamentado no Artigo 25, Inciso II da Lei nº 8666/93, ao fornecedor Universidade Federal de Pernambuco.

SEBASTIÃO FLORENTINO CAMPOS NETO  
Coordenador de Administração e Finanças

Ratifico,

FERNANDO ANTONIO CAMINHA DUEIRE  
Superintendente

(Of. nº 31/98)

## Ministério da Agricultura e do Abastecimento

### SECRETARIA DE DEFESA AGROPECUÁRIA Departamento de Defesa e Inspeção Vegetal Coordenação de Fiscalização de Agrotóxicos

ATOS DE 26 DE MARÇO DE 1998

Atendendo aos dispositivos legais previstas na Lei 7.802, de 11 de julho de 1989 e no Decreto nº 98.816, de 11 de janeiro de 1990, foram aprovados, pela Coordenação de Fiscalização de Agrotóxicos do Departamento de Defesa e Inspeção Vegetal, da Secretaria de Defesa Agropecuária as seguintes alterações:

- 1) De acordo com a Portaria SDA nº 120/97, de 01 de outubro de 1997, o produto Fist CE registro nº 03295, incluir nas recomendações de uso as culturas de cana-de-açúcar e café, para as seguintes plantas: *Acanthospermum australe*, *Acanthospermum hispidum*, *Brachiaria plantaginea*, *Commelina bengalensis*, *Digitaria sanguinalis*, *Galinsoga parviflora*, *Coronopus didymus*, *Portulaca oleracea*, *Richardia brasiliensis*, *Sonchus oleraceus* e *Spermacoce latifolia*
- 2) No produto Fungitox 500 SC, registro nº 00738288 alteração da marca comercial para Fungitox.
- 3) Transferência de titularidade do pleito de registro de marca comercial Actiozab 800 PM tramitando

via processo 21040 007328/94-26 de Acton S.A com sede na Rua Rio Negro, 675-Pinhais-PR para a empresa Sanachem Brasil Comercial Ltda com sede na Av. Brigadeiro Faria Lima, 1713-12º andar-São Paulo/SP

4) No produto Benlate registro nº 00118790 incluir a contra marca TS, passando a denominar-se Benlate TS. Excluir das instruções de uso as aplicações por via foliar

1. Motivo da Solicitação Registro  
Requerente: Novartis Biotecnologia S.A.

Marca Comercial: Dual Gold  
Nome Químico: (S)-2-cloro-N-(2-etil-6-metil-fenil)-N-(2-metoxi-1-metil-etil)acetamida

Nome Comum: S-metolactol  
Classe: Herbicida  
Indicação de uso pretendido: Indicado para a cultura da soja

2. Motivo da Solicitação Registro

Requerente: Fersol Indústria e Comércio Ltda

Marca Comercial: Miner Oil  
Nome Químico: Mistura de hidrocarbonetos parafínicos, ciclo parafínicos e aromáticos saturados e insaturados provenientes da destilação do petróleo

Classe: Inseticida e Adjuvante  
Indicação de uso pretendido: Indicado para a cultura de citrus

3. Motivo da Solicitação: Registro

Requerente: Hokko do Brasil Indústria Química e Agropecuária Ltda

Marca Comercial: Lanzar

Nome Químico: Alquil ester etoxilado do ácido fosforico

Nome Comum: Alquil ester etoxilado do ácido fosforico

Classe: Adjuvante

Indicação de uso pretendido: Adjuvante para herbicidas

MARCOS DE BARROS VALADÃO  
Coordenador

(Of. nº 31/98)

## Ministério da Educação e do Desporto

### SECRETARIA EXECUTIVA Subsecretaria de Assuntos Administrativos

#### DESPACHOS

Reconheço a Inexigibilidade de Licitação Fundamentado no Inciso II do artigo 25 combinado com o Inciso VI do Artigo 13 da Lei nº 8.666/93, para participação de servidores no Curso MBA MARKETING ministrado pela Fundação Getúlio Vargas (F.G.V.), de acordo com o processo nº 23000.002736/98-41.

Brasília-DF, 9 de abril de 1998  
CLAYTON GERALDO MENDONÇA DE CASTILHO  
Coordenador-Geral de Recursos Humanos

Ratifico, com base nas manifestações constantes do processo acima citado, e para os fins previstos no Artigo 26 da Lei nº 8.666/93, e alterações posteriores, o ato de reconhecimento da Inexigibilidade de Licitação praticado pelo Sr. Coordenador-Geral de Recursos Humanos.

Brasília-DF, 9 de abril de 1998  
EVANDRO FERREIRA VASCONCELOS  
Subsecretário

(Of. nº 53/98)

### CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO Câmara de Educação Básica

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º § 1º, alínea "c" da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995 e o Parecer CEB 4/98, homologado pelo Senhor Ministro da Educação e do Desporto em 27 de março de 1998, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a serem observadas na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Art. 3º São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

- 1 - As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:
  - a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
  - b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
  - c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações

## ANEXO H- Resolução 02/1998, de 7 de abril de 1998, do Conselho Nacional de Educação (cont.)

32 SEÇÃO 1DIÁRIO OFICIALNº 71 QUARTA-FEIRA, 15 ABR 1998

artísticas e culturais.

II - Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino.

III - As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado, as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidade afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e:

- a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como:
  1. a saúde
  2. a sexualidade
  3. a vida familiar e social
  4. o meio ambiente
  5. o trabalho
  6. a ciência e a tecnologia
  7. a cultura
  8. as linguagens.

b) as áreas de conhecimento:

1. Língua Portuguesa
2. Língua Materna, para populações indígenas e migrantes
3. Matemática
4. Ciências
5. Geografia
6. História
7. Língua Estrangeira
8. Educação Artística
9. Educação Física
10. Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

V - As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao apreenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.

VI - As escolas utilizarão a parte diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a base nacional comum, propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades.

VII - As escolas devem trabalhar em clima de cooperação entre a direção e as equipes docentes, para que haja condições favoráveis à adoção, execução, avaliação e aperfeiçoamento das estratégias educacionais, em consequência do uso adequado do espaço físico, do horário e calendário escolares, na forma dos arts. 12 a 14 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Artigo 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET

(Of. nº 101/98)

### Câmara de Educação Superior

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1998

Prorroga o prazo para adaptação à Lei 9.394/96 dos Estatutos das Universidades e Centros Universitários credenciados em 1996 e 1997.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e no Parecer CES 750/97, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação e do Desporto em 27 de março de 1998, resolve:

Art. 1º Prorroga para o dia 21 de agosto de 1998 o prazo para que as universidades e centros universitários do sistema federal de ensino credenciados pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação até 3 de dezembro de 1997 adaptem seus Estatutos à Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e às normas conexas.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

HÉLIO DE ALBUQUERQUE CORDEIRO

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998

Estabelece indicadores para comprovar a produção intelectual institucionalizada, para fins de credenciamento nos termos do Art. 48 do Art. 52, inciso I, da Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação no uso de suas atribuições, e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e no Parecer CES 553/97, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação e do Desporto em 27 de março de 1998, resolve:

Art. 1º A produção intelectual institucionalizada consiste na realização sistemática da investigação científica, tecnológica ou humanística, por um certo número de professores, predominantemente doutores, ao longo de um determinado período, e divulgada, principalmente, em veículos reconhecidos pela comunidade da área específica.

Art. 2º A produção intelectual institucionalizada será comprovada:

a) por três cursos ou programas de pós-graduação *stricto sensu*, avaliados positivamente pela CAPES e/ou

b) pela realização sistemática de pesquisas que envolvam:

- I - pelo menos 15% do corpo docente;
- II - pelo menos metade dos doutores;
- III - pelo menos três grupos definidos com linhas de pesquisa explicitadas.

§ 1º No caso da alínea "b" do presente artigo, a produção intelectual institucionalizada será comprovada por intermédio dos seguintes indicadores:

I - participação dos docentes da instituição em congressos, exposições, reuniões científicas nacionais ou internacionais, e, especialmente, nos congressos nacionais da respectiva área com apresentação de trabalhos registrada nos respectivos anais;

II - publicação dos resultados dos trabalhos de investigação em livros ou revistas indexadas ou que tenham conselho editorial externo composto por especialistas reconhecidos na área;

III - desenvolvimento de intercâmbio institucional sistemático através da participação de seus docentes em cursos de pós-graduação, troca de professores visitantes ou envolvimento em pesquisas interinstitucionais;

IV - desenvolvimento de programas de iniciação científica, envolvendo estudantes dos cursos de graduação correspondentes às temáticas investigadas.

§ 2º Na avaliação do inciso II considerar-se-á o número de publicações e de comunicações apresentadas em Congresso, devendo, nos últimos 3 anos, este número ser equivalente, no mínimo, a 9% do número de docentes.

§ 3º A avaliação aqui considerada concerne àquela desenvolvida pelo docente durante a vigência do seu contrato com a instituição.

Art. 3º. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

HÉLIO DE ALBUQUERQUE CORDEIRO

(Of. nº 101/98)

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DESPACHOS

Processo nº 23075 10295 98-87 O objeto do presente processo é a emissão de Nota de Empenho no valor de R\$ 40.647,00 (quarenta mil, seiscentos e quarenta e sete reais). Elemento de Despesa 1490 19 83. Classificação Funcional Programática 08 044 0205 2085 0034. Fonte de Recursos 0250 150037. Nota de Empenho nº 1011, datado de 26/03/98, em favor de FUNDAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ PARA O DESENVOLVIMENTO DA CIÊNCIA DA TECNOLOGIA E DA CULTURA, para atender despesas com manutenção dos sistemas computacionais e periféricos do CCE, beneficiando pesquisas do Departamento de Geologia (Dispensa de Licitação, com base no artigo 24, item XIII, da Lei nº 8.666, de 21/06/93).

Curitiba, 26 de março de 1998

ALDAIR TARCISIO RIZZI  
Pró-Reitor de Planejamento Orçamento e Finanças  
Substituto

Ratifico o ato supra, nos termos do artigo 26, da Lei nº 8.666, de 21/06/93

Curitiba, 3 de abril de 1998

JOSÉ HENRIQUE DE FARIA  
Reitor

(Of. nº 34/98)

### Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças

DESPACHOS

Processo nº 23075 6479 98-14 O objeto do presente processo é a emissão de Nota de Empenho no valor de R\$ 475.000,00 (quatrocentos e setenta e sete reais). Elemento de Despesa 3490 19 83. Classificação Funcional Programática 08 044 0205 2085 0034. Fonte de Recursos 0112 020000. Nota de Empenho nº 1060 datado de 06/04/98, em favor de XEROX DO BRASIL LTDA, para atender despesas com serviços de manutenção do equipamento copadora XEROX modelo 5050, nº de Pat. 75984. Reconheço a navegabilidade de licitação, com base no artigo 25, inciso I, da Lei nº 8.666, de 21/06/93.

Curitiba, 6 de abril de 1998

SÉRGIO ZUNEIDA SERAPINI  
Diretor do Setor de Ciências da Saúde

Ratifico o ato supra, nos termos do artigo 26, da Lei nº 8.666, de 21/06/93, face delegação de competência da Magnífico Reitor

Curitiba, 6 de abril de 1998

ALDAIR TARCISIO RIZZI  
Pró-Reitor

(Of. nº 34/98)

### UNIVERSIDADE DO AMAZONAS

DESPACHOS

Diante da manifestação da Procuradoria Jurídica da Universidade do Amazonas, e com base no inciso IV, do artigo 24 da Lei 8.666/93, dispense a licitação e autorizo, condicionada a existência de recursos orçamentários, a despesas globais estimada de R\$ 276.000,00 (duzentos e setenta e seis mil reais), para a contratação da empresa TH Passagem e Turismo Ltda, pelo prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias ou até que se ultime o procedimento licitatório, para a prestação de serviços de reserva, marcação e emissão de passagens aéreas nacionais para a Universidade do Amazonas.

RAIMUNDO NONATO QUEIROZ DE ARAÚJO  
Pró-Reitor Administrativo

Com base no disposto no caput do artigo 26 da Lei 8.666/93, ratifico a decisão da Pró-Reitoria de Administração.

SILAS GUEDES DE OLIVEIRA  
Reitor  
Em exercício

(Of. nº 72/98)

# ANEXO I - Resolução 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação

Nº 42, segunda-feira, 4 de março de 2002

Diário Oficial da União - Seção 1

ISSN 1676-2339

9



Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

LYLSESSE DE OLIVEIRA PANISSET  
(Of. EL. Nº CNE13-2002)

## RESOLUÇÃO Nº CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002

Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1º, alínea 7ª, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integração de, no mínimo, 2000 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

LYLSESSE DE OLIVEIRA PANISSET  
(Of. EL. Nº CNE14-2002)

## CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

### RESOLUÇÃO Nº CNE/CES 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea "c", da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES 1.300/2001, de 6 de novembro de 2001, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor Ministro da Educação, em 4 de dezembro de 2001, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia, a serem observadas na organização curricular das Instituições do Sistema de Educação Superior do País.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Farmácia definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de Farmacêuticos, estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Farmácia das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

Art. 3º O Curso de Graduação em Farmácia tem como perfil do formando egresso profissional o Farmacêutico, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor científico e intelectual. Capacitado ao exercício de atividades referentes aos fármacos e aos medicamentos, às análises clínicas e toxicológicas e ao controle, produção e análise de alimentos, pautado em princípios éticos e na compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio, dirigindo sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade.

Art. 4º A formação do Farmacêutico tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

I - Atenção à saúde: os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde tanto em nível individual quanto coletivo. Cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde, sendo capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos. Os profissionais devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se

encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo;

II - Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais de saúde deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os mesmos devem possuir competências e habilidades para avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;

III - Comunicação: os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve comunicação verbal, não-verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação;

IV - Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de saúde deverão estar aptos a assumir posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz;

V - Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde;

V - Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico-profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais.

Art. 5º A formação do Farmacêutico tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades específicas:

I - respeitar os princípios éticos inerentes ao exercício profissional;

II - atuar em todos os níveis de atenção à saúde, integrando-se em programas de promoção, manutenção, prevenção, proteção e recuperação da saúde, sensibilizados e comprometidos com o ser humano, respeitando-o e promovendo-o;

III - atuar multiprofissionalmente, interdisciplinarmente e transdisciplinarmente com extrema produtividade na promoção da saúde baseado na convicção científica, de cidadania e de ética;

IV - reconhecer a saúde como direito e condições dignas de vida e atuar de forma a garantir a integralidade da assistência, entendida como conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema;

V - exercer sua profissão de forma articulada ao contexto social, entendendo-a como uma forma de participação e contribuição social;

VI - conhecer métodos e técnicas de investigação e elaboração de trabalhos acadêmicos e científicos;

VII - desenvolver assistência farmacêutica individual e coletiva;

VIII - atuar na pesquisa, desenvolvimento, seleção, manipulação, produção, armazenamento e controle de qualidade de insumos, fármacos, sintéticos, recombinantes e naturais, medicamentos, cosméticos, saneantes e domissanantes e correlatos;

IX - atuar em órgãos de regulamentação e fiscalização do exercício profissional e de aprovação, registro e controle de medicamentos, cosméticos, saneantes, domissanantes e correlatos;

X - atuar na avaliação toxicológica de medicamentos, cosméticos, saneantes, domissanantes, correlatos e alimentos;

XI - realizar, interpretar, emitir laudos e pareceres e responsabilizar-se tecnicamente por análises clínico-laboratoriais, incluindo os exames hematológicos, citológicos, citopatológicos e histopatológicos, biologia molecular, bem como análises toxicológicas, dentro dos padrões de qualidade e normas de segurança;

XII - realizar procedimentos relacionados à coleta de material para fins de análises laboratoriais e toxicológicas;

XIII - avaliar a interferência de medicamentos, alimentos e outros interferentes em exames laboratoriais;

XIV - avaliar as interações medicamento/medicamento e alimento/medicamento;

XV - exercer a farmacoeconomia;

XVI - exercer a dispensação e administração de nutracêuticos e de alimentos de uso integral e parenteral;

XVII - atuar no planejamento, administração e gestão de serviços farmacêuticos, incluindo registro, autorização de produção, distribuição e comercialização de medicamentos, cosméticos, saneantes, domissanantes e correlatos;

XVIII - atuar no desenvolvimento e operação de sistemas de informação farmacológica e toxicológica para pacientes, equipes de saúde, instituições e comunidades;

XIX - interpretar e avaliar prescrições;

XX - atuar na dispensação de medicamentos e correlatos;

XXI - participar na formulação das políticas de medicamentos e de assistência farmacêutica;

XXII - formular e produzir medicamentos e cosméticos em qualquer escala;

XXIII - atuar na promoção e gerenciamento do uso correto e racional de medicamentos, em todos os níveis do sistema de saúde, tanto no âmbito do setor público como do privado;

XXIV - desenvolver atividades de garantia da qualidade de medicamentos, cosméticos, processos e serviços onde atuam farmacêuticos;

XXV - realizar, interpretar, avaliar, emitir laudos e pareceres e responsabilizar-se tecnicamente por análises de alimentos, de nutrientes, de alimentos de uso enteral e parenteral, suplementos alimentares, desde a obtenção das matérias primas até o consumo;

XXVI - atuar na pesquisa e desenvolvimento, seleção, produção e controle de qualidade de produtos obtidos por biotecnologia;

XXVII - realizar análises físico-químicas e microbiológicas de interesse para o saneamento do meio ambiente, incluídas as análises de água, ar e efluentes;

XXVIII - atuar na pesquisa e desenvolvimento, seleção, produção e controle de qualidade de hemocomponentes e hemoderivados, incluindo realização, interpretação de exames e responsabilidade técnica de serviços de hemoterapia;

XXIX - exercer atenção farmacêutica individual e coletiva na área das análises clínicas e toxicológicas;

XXX - gerenciar laboratórios de análises clínicas e toxicológicas;

XXXI - atuar na seleção, desenvolvimento e controle de qualidade de metodologias, de reativos, reagentes e equipamentos.

Parágrafo único. A formação do Farmacêutico deverá contemplar as necessidades sociais da saúde, a atenção integral da saúde no sistema regionalizado e hierarquizado de referência e contra-referência e o trabalho em equipe, com ênfase no Sistema Único de Saúde (SUS).

Art. 6º Os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Farmácia devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional. Os conteúdos devem contemplar:

I - Ciências Exatas - incluem-se os processos, os métodos e as abordagens físicos, químicos, matemáticos e estatísticos como suporte às ciências farmacêuticas;

II - Ciências Biológicas e da Saúde - incluem-se os conteúdos (teóricos e práticos) de base molecular e celular dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos, bem como processos bioquímicos, microbiológicos, imunológicos, genética molecular e bioinformática em todo desenvolvimento do processo saúde-doença, inerentes aos serviços farmacêuticos;

III - Ciências Humanas e Sociais - incluem-se os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais e conteúdos envolvendo a comunicação, a economia e gestão administrativa em nível individual e coletivo, como suporte à atividade farmacêutica;

IV - Ciências Farmacêuticas - incluem-se os conteúdos teóricos e práticos relacionados com a pesquisa e desenvolvimento, produção e garantia da qualidade de matérias primas, insumos e produtos farmacêuticos; legislação sanitária e profissional; ao estudo dos medicamentos no que se refere à farmacodinâmica, biodisponibilidade, farmacocinética, emprego terapêutico, farmacovigilância, incluindo-se a farmacovigilância, visando garantir as boas práticas de dispensação e a utilização racional; conteúdos teóricos e práticos que fundamentam a atenção farmacêutica em nível individual e coletivo; conteúdos referentes ao diagnóstico clínico laboratorial e terapêutico e conteúdos da bromatologia, biosegurança e da toxicologia como suporte à assistência farmacêutica.

Art. 7º A formação do Farmacêutico deve garantir o desenvolvimento de estágios curriculares, sob supervisão docente. A carga horária mínima do estágio curricular supervisionado deverá atingir 20% da carga horária total do Curso de Graduação em Farmácia proposto, com base no Parecer/Resolução específico da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. O estágio curricular poderá ser realizado na Instituição de Ensino Superior e/ou fora dela, em instituição/empresa credenciada, com orientação docente e supervisão local, devendo apresentar programação previamente definida em razão do processo de formação.

Art. 8º O projeto pedagógico do Curso de Graduação em Farmácia deverá contemplar atividades complementares e as Instituições de Ensino Superior deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes presenciais e/ou a distância, a saber: monitorias e estágios; programas de iniciação científica; programas de extensão; estudos complementares e cursos realizados em outras áreas afins.

Art. 9º O Curso de Graduação em Farmácia deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência.

Art. 10. As Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico devem orientar o Currículo do Curso de Graduação em Farmácia para um perfil acadêmico e profissional do egresso. Este currículo deverá contribuir, também, para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, interacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural.