



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

5811 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 08 - Educação Superior

INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE IDIOMAS

Isabela Vieira Barbosa - FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau

Marcia Regina Selpa Heinzle - FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau

A formação de professores de idiomas tem sido tema constante nas pesquisas sobre formação docente. Ao abordarmos a formação de professores de idiomas, diversos temas tem sido pesquisados, entretanto neste artigo buscamos discutir os desafios docentes que atuam fora do seu foco de formação inicial e em novas perspectivas metodológicas como no ensino bilíngue e nas escolas internacionais

Nesse sentido, nossa discussão avança, para os diferentes questionamentos que surgem em virtude da complexidade dessas novas faixas etárias e dos contextos sociolinguisticamente complexos (CAVALCANTI, 2001). Gatti (1996) discute que "a profissão de professor vem sofrendo profundas transformações sob o efeito conjugado de uma série de fatores" (p. 85), entre os quais podemos destacar as políticas públicas e a globalização.

Definimos então como objetivo desse artigo discutir os desafios docentes que atuam fora do seu foco de formação inicial e em novas perspectivas metodológicas como no ensino bilíngue e nas escolas internacionais, apresentando também, na voz dos docentes as orientações recebidas durante a formação. Uma vez que "compreendemos ser necessário maior debate e reflexão sobre de que forma a interculturalidade exerce um papel no ensino" (BARBOSA, 2017, p. 136-137).

Boa parte destes questionamentos emergiram a partir de uma pesquisa de mestrado que buscou compreender as concepções de bilinguismo e educação bilíngue nas pesquisas científicas das áreas de Educação e Linguagem. Esta pesquisa, possibilitou observarmos algumas lacunas, como "a formação de professores especializados para essa modalidade de ensino bilíngue e para a realidade multi/plurilíngue que encontramos no nosso país" (BARBOSA, 2017, p. 137-138).

A qualificação dos "profissionais já formados e que atuam nestes contextos" (BARBOSA, 2017, p. 137-138) também foi uma das preocupações levantadas por esta pesquisa e que nesse artigo iremos explorar os desafios docentes através de om professores de língua estrangeira que atuam em diferentes etapas da educação básica.

Esta pesquisa de cunho qualitativo (FLICK, 2009; GASKELL, 2002), de cunho etnográfico (BOGDAN; BIKLEN, 1994), teve como instrumento de geração de dados uma entrevista semiestruturada realizada com professores de língua inglesa que atuam ou atuaram como professores de língua estrangeira na Educação Infantil e anos iniciais, dentro do

currículo regular de ensino ou em escolas bilíngues ou internacionais.

Participaram desta entrevista 43 professores. Com o objetivo preservar a identidade dos entrevistados, os sujeitos serão apresentados como T (teacher) e um número a qual foram designadas as entrevistas. Estas entrevistas ocorreram através de um questionário semiestruturado elaborado e enviado via *GoogleDocs*. Na plataforma do *GoogleDocs*, os professores responderam questionamentos sobre a formação inicial e os desafios nas práticas após a sua formação como docente de língua estrangeira.

Para análise dos dados, nos ancoramos nos estudos sobre Internacionalização do currículo (MOROSINI, 2006; 2018; LEASK, 2013), estudos identitários (HALL, 2014; WOODWARD, 2014) e sobre o fazer docente (GATTI, 1996).

Assim, iniciamos nossa geração de dados enviando os questionários para professores que atuam na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e em escolas de currículos internacionais e bilíngues de uma cidade da região sul do Brasil. Os professores que participaram compõem um *corpus* heterogêneo, formado por profissionais da rede pública e privada, de diferentes formações acadêmicas e anos de atuação docente.

Morosini (2006) destaca que no Ensino Superior é onde pode ser encontrado os maiores impactos da globalização. Nesse sentido, compreendemos que a aprendizagem e ensino de língua estrangeira tem tido um crescimento na demanda e exigências do mercado, mas também do ensino. Os professores de língua estrangeira, conseqüentemente, acabam reverberando esses impactos através de sua atuação profissional e de sua formação. “A globalização considera como um dos principais valores o conhecimento e, neste o advindo de patamares superiores, onde a busca de educação e certificação continuada se faz presente” (MOROSINI, 2006, p. 112).

Nessa perspectiva, o professor de língua estrangeira encontra-se dentro do embate entre a globalização e a expansão das diferentes línguas, e das exigências do mercado – e conseqüentemente da educação – em difundir os conhecimentos e ampliar a proficiência em línguas estrangeiras, em especial o inglês. Assim, “a universidade adquire um valor máximo e a concepção de liberdade acadêmica, símbolo da intocabilidade do ensino superior, passa a sofrer impacto” (MOROSINI, 2006, p. 112).

Nas discussões levantadas por Morosini (2006) a autora pontua, que o ambiente universitário reverbera essas exigências das demandas internacionais, e a liberdade acadêmica torna-se refém dessas necessidades mercadológicas. Entretanto, buscamos nesse artigo discutir, de que forma esses impactos da globalização atuam sobre a formação dos professores de idiomas, em especial aqueles que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, Gatti (1996) nos alerta, que neste embate entre exigências externas, mudanças sociais e o currículo, “situa-se o trabalho cotidiano dos professores em suas salas de aula, com a bagagem que sua formação básica ou continuada lhe proporcionou, a ecoam os saberes que com sua experiência construiu” (p. 85).

A escolha por estas etapas de ensino, se dá em virtude da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e os cursos de formação docente de língua estrangeira – Inglês, Espanhol ou demais licenciaturas, vislumbrarem o ensino de língua estrangeira apenas a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Em virtude de a BNCC vislumbrar apenas o ensino de língua inglesa, por exemplo, a partir do 6º ano do E.F., em muitas universidades sequer existem disciplinas que abordem as faixas etárias anteriores. Porém, como anteriormente discutido, o mercado globalizado tem exigido e proporcionado cada vez mais cursos para crianças, muitas vezes com cursos a partir de 3 ou 4 anos, e escolas que ofertam o ensino de idiomas desde a Educação Infantil, ou ainda que apresentam currículos bilíngues ou internacionais.

Nessa perspectiva, iniciamos questionando a estes docentes, formados em Letras – Inglês e Letras – Espanhol, além de pedagogos e profissionais de Educação Física que atuam como professores de língua estrangeira dentro de um currículo bilíngue ou internacional. “Em relação a sua formação inicial, quais foram as orientações recebidas para atuação como professor de idiomas na Educação Infantil e Anos Iniciais?” os docentes entrevistaram responderam conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Orientações recebidas durante a formação docente

Nenhuma	Pontuais	Direcionadas
28	9	5

Fonte: elaborado pelos pesquisadores

Como foi possível observar, a maior parte dos docentes respondeu ao questionamento apontando que as orientações recebidas durante a formação docente a respeito da atuação na Educação Infantil e anos iniciais foi nenhuma. 9 docentes responderam que receberam apenas orientações pontuais, sobre metodologias, atividades ou formações realizadas dentro das disciplinas da graduação e ou especialização. 5 docentes explanaram que as orientações recebidas foram direcionadas à faixa etária específica, destacando especificidades do ensino e aprendizagem, com disciplinas ou cursos específicos para tal.

A seguir, traremos alguns excertos da entrevista realizada com estes docentes, para ilustrar de que forma estes se posicionaram quanto ao questionamento realizado

T4 “Tive uma disciplina optativa chamada “metodologia da língua inglesa para os anos iniciais”, acho que era esse o nome. Apesar de parecer, pela quantidade de disciplinas na grade do curso na (NOME DA INSTITUIÇÃO), que fomos muito orientados nesse sentido de como ser professores na Educação Infantil e anos iniciais, eu não considero que fomos”.

T34 “As disciplinas de inglês na faculdade sempre se voltavam para o ensino de todas as idades, mas tive uma, no sexto semestre, [...] que focava na faixa etária de 3 a 10 anos.”

Os docentes T4 e T34, ambos graduados em Letras – Português/Inglês, destacam que em suas formações houve a oferta de uma disciplina específica que possibilitou a eles apropriarem-se de conhecimentos para atuar nessa faixa etária. Um dos docentes atua no Ensino Fundamental I e II, e a outra docente atua na Educação Infantil.

Podemos destacar, que os docentes T4 e T34, se formaram nos últimos 3 anos, o que foi considerado um padrão entre os docentes elencados no grupo que haviam recebido orientações mais específicas para as novas metodologias ou para as faixas etárias não contempladas pela BNCC. Assim, destacamos a fala de Hall (2014, p. 109) quando situa que a identidade docente é (re)construída “em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas singulares, por estratégias e iniciativas

específicas”.

Entretanto, apesar dos dois docentes citados anteriormente, destacarem a oferta de uma disciplina específica, podemos ver através da fala de T4, quando o docente destaca que “Apesar de parecer, pela quantidade de disciplinas [...] que fomos muito orientados nesse sentido de como ser professores na Educação Infantil e anos iniciais, **eu não considero que fomos**” que o profissional ressalta que apesar da oferta direcionada de ensino, ele ainda encontrou dificuldades na sua atuação. Em complemento a fala de T3, a docente T34 destacou também que todas as outras disciplinas se voltavam para todas as faixas etárias, sem especificar as minúcias da atuação nas diferentes etapas de ensino.

Outro grupo, formado por nove docentes, relataram que tiveram pouca, mas alguma formação relacionada a essas etapas de ensino. Para ilustrar suas falas, destacamos os docentes T3 e T37 que contam que:

T3 “Pouco tive a respeito disso. Quando comecei a atuar com essa faixa etária, tive que pesquisar por conta própria.”

T37 “Trabalhar vocabulário através de músicas, foco no lúdico”.

O grupo formado por estes nove docentes, apresenta um grupo bastante heterogêneo, com profissionais com especialização, mestrado e recém-formados. Entre estes profissionais varia também a formação inicial, havendo profissionais de Pedagogia, Letras e Educação Física, o tempo de atuação, contando com profissionais com 3 anos ou menos de prática docente, e profissionais com mais de 10 anos de atuação.

O discurso destes profissionais se aproxima quando estes elencam que não houve oficinas, cursos, ou até mesmo disciplinas direcionadas para as faixas etárias não contempladas na BNCC ou para novas metodologias. O grupo anterior, apesar de apontar que não julgaram suficientes as formações recebidas, haviam disciplina específica voltada para estes grupos.

A partir desta análise, podemos considerar que poucas são as universidades e cursos de licenciaturas que já absorveram para seus currículos as novas tendências para o ensino de idiomas da realidade brasileira. Gatti (1996, p.85) discute que os docentes “são ignorados pelas pesquisas e pelas políticas de intervenção que lidam de forma objetiva ou abstrata com esses profissionais”, considerando-os muitas vezes apenas um mecanismo do processo de ensinar, e não como partes essenciais do processo educativo. Assim, as formações e as políticas de formação docente, muitas vezes desconsideram as demandas dos próprios docentes para sua prática, e privilegiam relações de poder e demandas mercadológicas para formulação do currículo dos cursos de licenciatura.

Os docentes foram posteriormente questionados sobre os desafios encontrados em virtude da sua formação inicial para atuação na Educação Infantil, Anos Iniciais ou em escolas de currículo bilíngue e ou internacional.

T1 “Foco excessivo no livro didático e deixavam de lado o fato de como dar aula de inglês e que métodos podem ou sugerem ser mais eficazes. Nós estágios, entre 2011 e 2012, também tive que me virar com muita coisa.”

T8 “Falta de orientações práticas, e de como trabalhar o ensino da língua inglesa por meio de metodologias mais ativas.”

Os docentes T1 e T8 apontaram que durante sua licenciatura o foco das aulas da graduação era nas metodologias que utilizavam o livro didático e a gramática como base do ensino na sala de aula. Os dois docentes, ambos com título de Mestre na área de Educação e com mais de 10 anos de atuação na docência, destacam que sentiram falta de metodologias ativas, ou que abordassem práticas pedagógicas e que possibilitassem um melhor preparo para a atuação em sala de aula.

Podemos observar a partir destas falas a importância da vivência e da formação continuada nestes profissionais para reformular suas práticas, adequando-a e contextualizando-a de acordo com a faixa etária dos seus alunos e dos contextos locais. Os professores expõem que suas identidades docentes foram permeadas pelas vivências no ambiente escolar e ressignificadas a partir destas práticas, desvelando que “identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas” (GATTI, 1996, p.86).

Compreendendo que “a identidade é, assim, marcada pela diferença” (WOODWARD, 2014, p.9), defendemos que a formação docente deve vislumbrar outras possibilidades para além do currículo tradicional dos cursos de licenciatura. Como vislumbramos na seção anterior, diversos professores relatam a desconexão com suas formações iniciais e as práticas que efetivamente se inseriram ao sair da universidade.

Nas últimas décadas, a internacionalização do currículo tem entrado na discussão como um dos diversos processos de internacionalização possíveis. Morosini (2006) descreve a internacionalização do currículo “como trocas internacionais relacionadas à educação e a Globalização como uma avançada fase no processo que envolve a internacionalização” (MOROSINI, 2006, p. 115). Muitas vezes essas trocas são vislumbradas apenas como programas de mobilidade, especialmente para docentes de língua estrangeira, existindo programas públicos e privados de financiamento para formação continuada de professores de idiomas em outros países.

Porém, Morosini (2006) aponta diferentes meios de realizar a internacionalização, entre eles destacamos

presença de estrangeiros e estudantes; convênios num determinado *campus*; número e magnitude de concessões de pesquisa internacional; projetos de pesquisa internacionais cooperativados; associações internacionais envolvendo consultoria para universidades estrangeiras e outras instituições; setores de universidades privadas com metas internacionais; cooperação internacional e colaboração entre escolas, conselhos e faculdades na universidade; e o grau de imersão internacional no currículo, entre outros” (MOROSINI, 2006, p. 115-116).

Assim, compreendemos que a relação entre internacionalização e globalização é reconhecida e indica uma “nítida tendência de crescimento de sua importância. Na constituição do conceito, a internacionalização converge para uma variedade de entendimentos, interpretações e aplicações” (MOROSINI, 2006 p. 121). Estes novos

conhecimentos propostos e promovidos pela internacionalização das instituições e pela consequente internacionalização do currículo, denotam novas possibilidades para formação docente dos professores de língua estrangeira.

Ao longo do questionário, encontramos relatos como T14 que destacou a falta de “fluência” na língua por ter tido poucas oportunidades para praticar o idioma ao longo da formação, em detrimento de outros conhecimentos como leitura e escrita na língua alvo como corroborado pela fala de T37 que cita “Muito conhecimento de gramática e pouco conhecimento pedagógico”. Ou ainda, como T29 relata ter encontrado “Professores e currículos defasados, pouco condizentes com a realidade da sala de aula”.

Os aspectos da identidade docente denotam que estes profissionais se sentem em sua maioria em seguros ao entrar na escola, relatando diversos desafios como falta de materiais, rotinas difíceis, pouca oportunidade de trabalhar integrado aos demais professores, poucas horas de planejamento, entre outros. Porém, a dificuldade mais recorrente tem sido o relato de encontrarem realidades diferentes das observadas nas aulas das licenciaturas, pouca prática da língua alvo e pouco tempo de estágio.

A internacionalização do currículo, surge nos últimos anos não apenas como um processo administrativo de reestruturação e reformulação das universidades, mas como um caminho de possibilidades para os estudantes de licenciatura. Novas oportunidades de currículo, de práticas docentes e de qualificação dentro da própria universidade podem ampliar o universo de formação. Aspectos como proficiência no idioma, disciplinas internacionais e parcerias com instituições e estudantes estrangeiros podem ser projetos desenvolvidos pelas instituições de baixo custo e que iriam ao encontro das carências ressaltadas pelos docentes nos seus processos de formação.

Os dados apontam que se apontam que se pode repensar a formação docente visando não apenas adequá-la as novas faixas etárias encontradas no ensino básico, bem como reconsiderar os currículos diante das novas funções que o docente de língua estrangeira tem assumido diante dessas mudanças. Os contextos sociolinguisticamente complexos onde encontramos escolas bilíngues de línguas de imigração e de fronteira, e outras escolas de ensino bilíngue de língua franca, nos apontam ainda, que a internacionalização do currículo pode oferecer um currículo de conhecimentos e habilidades internacionais que possa preparar os docentes para a performance docente, desenvolvendo outros aspectos dos campos sociais e emocionais em contextos internacional e multicultural.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização; Formação de professores; Currículo; Língua estrangeira. Escolas Bilingues.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Isabela Vieira. **Bilinguismo e educação bilíngue:** Uma metanálise em produções científicas das áreas de educação e linguagem. 2017. 165 p. Dissertação (mestrado) – Educação. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Uma introdução

à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

CAVALCANTI, Marilda Couto. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados: o que isso tem a ver com a formação de professores e com professores em serviço? In.: MAGALHÃES, M.C.C., FIDALGO, S.S. e SHIMOURA, A.S. (Orgs.). **A formação no contexto escolar**: uma perspectiva críticocolaborativa. Campinas: Mercado de Letras; 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, Bernadetti. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64–89.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, T. T. Identidade e diferença: a perspectiva do Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: Conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 115-132, jan./abr. 2018.

WOODWARD, Kathryine. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p.7-72.