

O IDIOMAS SEM FRONTEIRAS COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO

LANGUAGES WITHOUT BORDERS AS A SPACE FOR ENGLISH TEACHER EDUCATION FOR INTERNATIONALIZATION

Nayara Stefanie Mandarino Silva 1

Mateus Mariano Duarte Marques 2

Resumo: O Idiomas sem Fronteiras (IsF) configura-se como um espaço de formação de professores sobre o qual refletimos neste artigo. Objetivamos analisar a formação de professores proposta nas portarias do IsF, especialmente a que amplia o programa (BRASIL, 2016), e discutir como as demandas vislumbradas nas portarias podem incidir nos processos de formação dos professores de língua inglesa, a partir de teses e dissertações que investigam a temática no contexto do IsF. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (LAVILLE; DIONNE, 1999), caracterizada como análise de conteúdo (SEVERINO, 2013). Os resultados apontam que a formação de professores inicialmente não faz parte dos objetivos do IsF, mas é crescentemente enfatizada conforme o programa passa por mudanças. Por fim, as teses e dissertações discutem as ações empreendidas localmente, a partir de diversas perspectivas, com ênfase nas propostas de cada núcleo IsF para a formação de professores e nos processos identitários e de cognição desses professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Idiomas sem Fronteiras. Inglês. Internacionalização.

Abstract: The Languages without Borders (LwB) program is a space for teacher education which is the focus of this paper. We aim to analyze the teacher formation proposed in LwB decrees, especially the one that amplifies the program (BRASIL, 2016), and to discuss how the demands presented in the decrees can affect English language teacher formation processes, considering theses and dissertations which address the theme within the LwB context. This is a qualitative research (LAVILLE; DIONNE, 1999), characterized as content analysis (SEVERINO, 2013). The results point out that teacher formation is not part of LwB aims initially, but it is increasingly emphasized as the program goes through changes. Finally, the theses and dissertations discuss the actions undertaken locally from diverse perspectives, with emphasis on the teacher formation proposition of each LwB nucleus and on identity and cognitive processes of the teachers.

Keywords: Teacher Education. Languages Without Borders. English. Internationalization.

-
- 1 Mestranda em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (PPGL/UFPR) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além disso, integra o Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de internacionalização da Educação Superior - GPLIES, o grupo de pesquisa Identidade e Leitura e o Projeto Nacional de Letramentos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8011990336434308>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4713-6242>. E-mail: nayaramandarino@hotmail.com
 - 2 Mestrando em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/UFU). Integra os grupos de pesquisa Laboratório de Estudos Polifônicos (LEP), Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de internacionalização da Educação Superior (GPLIES). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0212786662170437>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9415-7962>. E-mail: mateusmarianomq@gmail.com

Introdução

No Brasil, o ensino de línguas teve início em 1837, com a obrigatoriedade do inglês e de algumas línguas modernas¹ no Colégio Pedro II. Foi com a reforma de 1855, porém, que esses idiomas passaram a ser colocados como tão importantes quanto as línguas clássicas. Nesse mesmo período histórico, de acordo com Leffa (1999), o ensino de línguas perdeu o seu prestígio, bem como as escolas secundárias, que, segundo o autor, focaram muito mais em burocracias e aprovações do que na qualidade do ensino. A reforma de Francisco de Campos, em 1931, buscou retomar a valorização das escolas e deu destaque às línguas modernas. Em 1942, a reforma Capanema manteve esse posicionamento com relação aos idiomas, favorecendo o francês, em comparação ao inglês. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e de 1971 tornaram optativo o ensino de línguas, deixando-o a cargo dos conselhos estaduais de educação, o que ocasionou a redução dessa prática (CHAGAS, 1976; LEFFA, 1999). A LDB em vigência atualmente, estabelecida em 1996, define que pelo menos uma língua estrangeira escolhida pela comunidade escolar deve ser ensinada nas escolas a partir do sexto ano. No ensino médio, por outro lado, dois idiomas devem ser abordados, um como disciplina obrigatória e o outro como optativa (BRASIL, 1996).

Como argumenta Paiva (2003), o processo histórico do ensino de línguas no Brasil as desvaloriza enquanto disciplinas escolares, além de ocasionar a ausência de uma política linguística nacional e de documentos oficiais que as respaldassem. Consequentemente, os cursos livres de idiomas ganharam espaço, sendo as instituições onde as classes sociais mais favorecidas, minoria da população, passaram a buscar o aprendizado de línguas. São notáveis, também, os reflexos dessas decisões políticas na formação dos professores de línguas estrangeiras (LE)², uma vez que, de acordo com Paiva (2003), por muito tempo, esse assunto não foi abordado pela legislação brasileira.

As consequências do contexto sócio-histórico brasileiro foram notadas com a implementação do programa de mobilidade acadêmica Ciência sem Fronteiras (CsF) (BRASIL, 2011), que impulsionou a discussão administrativa, institucional e científica acerca da internacionalização da educação superior brasileira (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019; PASSONI, 2019; ARCHANJO, 2016) e trouxe à tona os baixos níveis de proficiência³ em línguas estrangeiras dos (pós)graduandos das universidades brasileiras. Foi essa constatação que motivou a criação do Inglês sem Fronteiras (BRASIL, 2012b), cujo objetivo inicial era a preparação dos alunos de Instituições de Ensino Superior (IES) para exames de proficiência em língua inglesa. O desenvolvimento do programa, com sua ênfase em contribuir com o processo de internacionalização, revelou a necessidade de formar os professores para atender aos propósitos específicos do Idiomas sem Fronteiras (IsF) (SILVA; SILVA, 2019). Nesse sentido, o IsF configurou-se também como espaço para a formação de professores de línguas. Faz-se necessário, portanto, compreender as características desse contexto e as suas contribuições para a formação de professores de línguas no país, especialmente pelo foco na internacionalização - tema recente no cenário científico brasileiro.

Visando a contribuir com os estudos sobre formação de professores de língua inglesa para a internacionalização do ensino superior brasileiro, este artigo objetiva analisar as portarias IsF no que tange a responsabilidades e funções dos professores do programa, com foco na que amplia o programa (BRASIL, 2016). Enjamos, também, discutir como as demandas vislumbradas nas portarias podem ou não incidir nos processos de formação dos professores de língua inglesa do programa, a partir da análise de resultados de teses e dissertações que investigam a formação de professores no contexto do IsF.

Além desta introdução, este artigo está dividido em outras cinco seções: no segundo tópico, discorreremos sobre a formação de professores para a internacionalização; no terceiro tópico, explicamos a metodologia utilizada em nossa pesquisa; na quarta seção, apresentamos e analisamos

1 Os termos línguas modernas ou vivas são usados para diferenciar idiomas, como o inglês, o francês e o italiano, das línguas clássicas, como o latim.

2 O termo línguas estrangeiras é usado neste artigo por ser o que aparece nas fontes analisadas: as portarias do IsF.

3 Essa proficiência refere-se aos resultados alcançados em exames de proficiência internacionais exigidos para o ingresso em muitas universidades estrangeiras, sendo eles frequentemente pensados em acordo com as normas do falante nativo (native-speakerism), com foco em variedades de prestígio.

nosso *corpus*; e, por fim, na quinta e última seção, discutimos nossas considerações finais.

Formação de professores para internacionalização

De acordo com Saviani (2009), a formação de professores surge de forma institucionalizada na França, no século XIX. Em 1795, foi instalada a primeira Escola Normal, espaço onde professores seriam preparados para a profissão. No Brasil, somente após a independência, a formação de professores foi abordada. Inicialmente, com as Escolas de Primeiras Letras (até 1890) e, posteriormente, com as Escolas Normais, que foram substituídas pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). A partir de 1996, surgem os Institutos Superiores de Educação, assim como as Escolas Normais Superiores. Saviani (2009) afirma que

No Brasil consagrou-se no nível do ensino superior uma estrutura que acopla os dois aspectos do processo de ensino referidos, considerados competências de duas unidades universitárias distintas que se justapõem na tarefa de formar os novos professores: o domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada é atribuído aos institutos ou faculdades específicas; e o preparo pedagógico-didático fica a cargo das Faculdades de Educação (SAVIANI, 2009, p. 150).

Consequentemente, há, historicamente, uma separação entre os aspectos pedagógicos e o conteúdo específico da área na qual o professor se forma. O autor propõe, desse modo, que a formação de professores deve enfatizar a indissociabilidade desses elementos que fazem parte da prática pedagógica. Similarmente, Tozetto e Gomes (2009) argumentam a favor de uma formação docente reflexiva que incentive a articulação entre teoria e prática e estimule a ligação da reflexão e a ação. Nesse sentido, é defendido um processo de aprender enquanto se atua na profissão, sendo desenvolvida uma consciência sobre as escolhas feitas.

No que diz respeito à língua inglesa, Paiva (2003) corrobora a constatação de Saviani (2009) com relação a dissociação aqui discutida e acrescenta que o modelo de currículo usado em muitos cursos de Letras, baseado no currículo mínimo de 1962, reserva poucas horas para as disciplinas referentes, especificamente, ao professor de LE; menciona, ainda, a ausência de documentos legais que deem suporte ao trabalho na formação de professores com a “didática especial de LE” (PAIVA, 2003, p. 77). Assim como Paiva (2003), muitos autores (CRANDALL, 2000; CRISTOVÃO; BEATOCANATO, 2016; KUMARAVADIVELU, 2006; LEFFA, 2008, entre outros) defendem uma formação de professores que trate prática e teoria como indissociáveis.

Crandall (2000) explica que a formação de professores de línguas passou por quatro grandes mudanças: 1) em vez do modelo de transmissão, passam a ser defendidas perspectivas construtivistas; 2) devido às percepções de que os programas de formação não conseguiram preparar os professores para a realidade da profissão, surge a busca por processos de formação baseados na prática, que é relacionada a teoria; 3) entendendo que as experiências do professor fazem parte do seu processo de formação e prática pedagógica, defende-se que reflexões conscientes sobre as experiências do professor sejam estimuladas; e 4) nas palavras da autora (por nós traduzidas):

Há uma crescente preocupação de que o ensino seja visto como uma disciplina [...] no que diz respeito ao papel dos professores no desenvolvimento de teoria e na direção de seu próprio processo de desenvolvimento profissional, por meio de observação colaborativa, pesquisa docente e inquérito, e programas em-serviço contínuos, em vez das típicas oficinas de curta duração ou programas de treinamento (CRANDALL, 2000, p. 36, nossa tradução).

Nesse sentido, é defendido que a formação de professores de línguas deve se pautar na prática, ligada à teoria, e na reflexão das experiências pedagógicas. Além de serem embasadas em perspectivas construtivistas e em processos contínuos, que envolvam a colaboração entre pares e

o desenvolvimento de pesquisas.

Similarmente, Celani (1998), ao discutir a formação de professores para fins específicos, como ocorre no IsF, define-a como um processo de educação, não de treinamento, em que o professor tenha sua independência estimulada e em que haja experiência prática e reflexões nela pautadas, contando com o feedback dos pares. Ela ainda explica que o ensino de inglês para fins específicos (ESP) requer um rompimento com o modelo em que o professor é tido como responsável por transmitir o conhecimento, pois é o aluno que está inserido em sua realidade acadêmica-profissional, e o professor de ESP pode desconhecer muito do campo de atuação. O professor, de acordo com ela, deve ser um mediador.

Além disso, para Cristóvão e Beato-Canato (2016, p. 60), é importante que o professor de ESP possa “analisar a situação; avaliar as dificuldades dos alunos; perceber as origens das necessidades; realizar levantamento prévio do que o aluno vai precisar e do que já sabe, de sua familiaridade com a área; estudar os discursos e gêneros necessários; encontrar materiais”. Torna-se necessária, desse modo, a familiarização com os discursos e gêneros da área, que são, no caso do IsF, os ligados ao contexto acadêmico.

Com relação ao trabalho desenvolvido no IsF, há alguns estudos realizados; eles trazem contribuições para a discussão com relação a esse espaço de formação. Mencionamos aqui alguns deles. A pesquisa de Brito e Córdula (2020) aborda as ações desenvolvidas na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e defende que o IsF se configura em um espaço de residência pedagógica, uma vez que “ele possibilita ao professor em formação experienciar, ainda em períodos iniciais, a complexa dinâmica do fazer docente, construindo, pois, sua identidade profissional, a qual será sempre fluida e movente e sempre aberta a reconstruções” (BRITO; CÓRDULA, 2020, p. 34). Sarmiento e Kirsch (2015), por sua vez, ao analisarem respostas de professores IsF na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), concluem que o IsF é uma comunidade de prática, em que a formação ocorre baseada em experiências concretas e no contato entre os pares. Abordando ações realizadas na Universidade Federal de Sergipe (UFS), Santos e Gomes (2018) caracterizam o IsF como um espaço para a formação de professores crítico-reflexivos, capazes de refletir sobre sua prática e tomar decisões criticamente informadas. Embora os estudos sejam baseados em ações de diferentes universidades, é comum o entendimento de que no IsF a formação é pautada na prática e na reflexão sobre ela.

Metodologia

Considerando que buscamos analisar um fenômeno, buscando compreender suas especificidades, em vez de gerar quantificações ou generalizações, essa pesquisa tem uma abordagem considerada qualitativa (LAVILLE; DIONNE, 1999). No que diz respeito às fontes, são analisadas portarias do IsF, assim como resumos de teses e dissertações que tratam da formação de professores no programa. Nosso objetivo é analisar as portarias normativas do IsF no que tange às atribuições dos professores no escopo do programa e discutir como estas podem incidir em suas formações a partir da análise dos resultados de dissertações e teses que versam sobre formação de professores no contexto IsF. Nesse sentido, a pesquisa tem base documental, considerando-se que ‘documento’ se refere aos vestígios deixados por seres humanos (LAVILLE; DIONNE, 1999). Aqui focamos, especificamente, em documentos escritos. Essa pesquisa é também caracterizada como análise de conteúdo, definida como “uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos” (SEVERINO, 2013, p. 105).

Os procedimentos metodológicos consistiram em realizar dois levantamentos: um das portarias normativas publicadas do IsF e outro das dissertações e teses que discutem a formação de professores no contexto do programa. Fizemos o levantamento das portarias do IsF por meio do acesso ao site do institucional do Ministério da Educação dedicado ao Idiomas sem Fronteiras, na aba referente aos documentos⁴ oficiais do programa. Foram encontradas nove portarias, a saber:

4 O link para o site, acessado em 19 de maio de 2020, é <http://isf.mec.gov.br/documentos>.

- Portaria Normativa nº 105/2012: Institui o Grupo de Trabalho Inglês sem Fronteiras
- Portaria Normativa nº 1.466/2012: Institui o Programa Inglês sem Fronteiras
- Portaria Normativa nº 246/2013: Institui o Núcleo Gestor IsF
- Portaria Normativa nº 25/2013: Institui o Sistema de Gestão do Programa IsF
- Portaria Normativa nº 973/2014: Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras
- Portaria Normativa nº 30/2016: Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras
- Portaria Normativa nº 47/2017: Institui as regras de acesso ao *My English Online*.
- Portaria Normativa nº 49/2017: Altera o art. 3º da Portaria Normativa MEC nº 47/2017
- Portaria Normativa nº 54/2018: Altera o art. 3º da Portaria Normativa MEC nº 47/2017

Entretanto, apenas as portarias nº 973/2014 e nº 30/2016 versam explicitamente sobre formação de professores e são estas que nos propomos a analisar neste trabalho, com foco na última. Concluída essa primeira etapa, partimos para nosso segundo levantamento, em que selecionamos teses e dissertações defendidas no Brasil cujo tema fosse a formação de professores no contexto do IsF. Para tanto, acessamos o Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Fizemos uma busca inicial, utilizando as palavras-chave ‘Inglês sem Fronteiras’ ou ‘Idiomas sem Fronteiras’. Elencamos 30 trabalhos no total, sendo 22 dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado. Em seguida, fizemos a leitura dos resumos dos trabalhos a fim de identificarmos aqueles que tivessem “formação de professores” como palavra-chave ou assunto. A partir dessa leitura inicial, selecionamos cinco trabalhos, sendo duas dissertações de mestrado e três teses de doutorado, a saber:

Tabela 1. dissertações que versam sobre a formação de professores no IsF.

Ano de Publicação	Instituição	Título	Autor(a)
2019	UFU	O desenvolvimento de competências de professores pré-serviço de Letras - Língua Inglesa no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras	Tatiana Vasconcelos Brick
2017	UFRGS	Um Everest que eu vou ter que atravessar: formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no programa de Idiomas sem Fronteiras	Ana Paula Seixas Vial

Fonte: Nossa elaboração com base nos dados.

Tabela 2. teses que versam sobre a formação de professores no IsF.

Ano de Publicação	Instituição	Título	Autor(a)
2020	UEL	Aprendizagem e desenvolvimento de professores em formação inicial no âmbito do programa Idiomas sem Fronteiras: articulações entre o materialismo histórico dialético e a teoria da atividade	Andressa Cristina Molinari
2019	UFPR	Formação inicial e o mito do “falante nativo”: construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática	Angela Maria Hoffmann Walesko
2017	UFRGS	Teacher development in a Community of practice in Southern Brazil	William Kirsch

Fonte: Nossa elaboração com base nos dados.

A partir das portarias e dos trabalhos elencados, investigamos, na próxima seção, de que maneiras o IsF pode atuar como espaço de formação de professores de língua inglesa para a internacionalização.

Análise e discussão dos dados

O que dizem as portarias do IsF?

Com a implementação do CsF, foram notados os baixos níveis de proficiência por parte dos candidatos ao programa de mobilidade acadêmica. Em 24 de maio de 2012, foi publicada a Portaria nº. 105, que instituiu “o Grupo de Trabalho Inglês Sem Fronteiras para que, num prazo de até 180 dias, submeta à Secretaria de Educação Superior - SESu um conjunto de propostas de ações específicas para auxiliar a inclusão de alunos no Programa Ciência Sem Fronteiras, bem como permitir maior acesso da comunidade acadêmica a cursos de língua estrangeira” (BRASIL, 2012a, p. 15). Em 18 de dezembro do mesmo ano, a portaria que institui o Inglês sem Fronteiras foi publicada. Devido à sua ligação com o CsF, o programa visava preparar os alunos de graduação de universidades brasileiras para que obtivessem as notas necessárias em exames de proficiência exigidos por IEs anglófonas.

No que diz respeito à formação de professores, na portaria que cria o Inglês sem Fronteiras, não há menção ao assunto. Tal fator demonstra que, inicialmente, esse não era um objetivo proposto. No entanto, Kirsch e Sarmiento (2016, p. 89) afirmam que “por volta do fim de 2013, a temática da formação de professores começou a fazer parte das atribuições dos coordenadores e da ‘alma’ do programa, mesmo que ainda não declarada nos documentos oficiais”. Nesse sentido, a ação dos coordenadores locais contribuiu com a inclusão da formação de professores nas portarias seguintes.

Cabe ressaltar que, apesar de os professores serem agentes cruciais na formação linguística dos alunos atendidos pelo programa, eles não foram contemplados pelo CsF por não fazerem parte das áreas de conhecimento privilegiadas pelo CsF. Desse modo, os professores IsF não eram elegíveis a concorrer às bolsas de mobilidade acadêmica, como apontam Silva e Silva (2019).

Em 14 de novembro de 2014, por meio da Portaria nº. 973, foi instituído o Idiomas sem Fronteiras, em substituição ao Inglês sem Fronteiras, que passou a integrar o IsF; foram incluídas outras línguas além do inglês, apesar de não serem explicitamente mencionadas no documento. Uma consulta aos editais, porém, indica que os idiomas são alemão, espanhol, francês, italiano e japonês, assim como português como língua estrangeira (PLE). O objetivo delineado nesta portaria se volta à “formação e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas - IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa” (BRASIL, 2014, p. 1). Apesar de ainda existir uma ligação com o CsF, o programa tem seu escopo ampliado, não somente dentro da universidade, mas além dos seus muros. Conforme é colocado no objetivo, passam a fazer parte do público-alvo, além da comunidade acadêmica de IES, seu corpo técnico-administrativo, como também professores de escola pública e estrangeiros.

Embora a formação de professores não esteja explícita no objetivo principal da Portaria nº. 973, é almejada uma contribuição para a formação de professores em serviço em escolas públicas brasileiras, uma vez que eles passam a poder participar das ações de desenvolvimento linguístico do programa. Retomamos, nesse sentido, a contextualização histórica referente ao ensino de idiomas e à formação de professores no país, cujas políticas (ou a falta delas) resultaram em baixos níveis de proficiência e em desigualdades, uma vez que as elites buscaram aprender línguas estrangeiras em cursos privados, o que talvez não seja possível para as classes sociais menos privilegiadas. Consequentemente, percebe-se a baixa proficiência tanto de professores em serviço, quanto na seleção de professores para atuar no próprio programa, como mostram os dados em Abreu-e-lima, Moraes Filho e Montenegro (2016).

Apesar de poder contribuir com o desenvolvimento linguístico, não é possível afirmar que a oferta de cursos de línguas para professores das escolas básicas se configura como uma ação de formação continuada, pois não são trabalhadas questões pedagógicas para o ensino do idioma,

como quer Paiva (2003). Além disso, cabe reforçar que os cursos são voltados ao contexto acadêmico, isto é, são abordados gêneros acadêmicos, não havendo ênfase nos conteúdos linguísticos a serem trabalhados nas escolas públicas.

Entre os outros objetivos do programa, consta o compromisso com o fortalecimento do ensino de línguas e, no caso do PLE, da cultura brasileira, embora não haja especificação de como isso deverá ocorrer. Também é previsto que os convênios e parcerias estabelecidos devem “atender às necessidades da comunidade acadêmica do ensino superior, igualmente dos professores de idiomas da rede pública de educação básica” (BRASIL, 2014, p. 3) e “fortalecer as licenciaturas e a formação de professores de idiomas nas IES credenciadas ao Programa” (BRASIL, 2014, p. 4). Nota-se que a formação de professores não é estabelecida de forma estruturada na portaria, ainda que existam as menções supracitadas. Apesar disso, conforme relatam Silva e Silva (2019), na implementação do programa, os coordenadores locais perceberam a necessidade de preparar os professores, especialmente devido às características específicas do IsF; a partir dos resultados dessas ações, considerados positivos, a formação de professores passou a ganhar espaço nos documentos oficiais.

O IsF foi ampliado em 26 de janeiro de 2016, por meio da Portaria nº. 30 (BRASIL, 2016). Em sua finalidade há um acréscimo com relação ao proposto na portaria anterior (BRASIL, 2014); objetiva-se contribuir “para o desenvolvimento de uma política linguística para o país” (BRASIL, 2016, p. 18). Destaca-se também a inclusão dos termos ‘formação inicial e continuada’, de forma relacionada ao desenvolvimento linguístico do público-alvo. Nesse sentido, parece haver a compreensão de que, ao aprender idiomas, os participantes terão acesso a diferentes ações de formação tanto inicial quanto continuada. Tem-se, desse modo, que o IsF visa

Propiciar a formação inicial e continuada e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior - IES Públicas e Privadas e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPECT, de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento de uma política linguística para o país (BRASIL, 2016, p. 18).

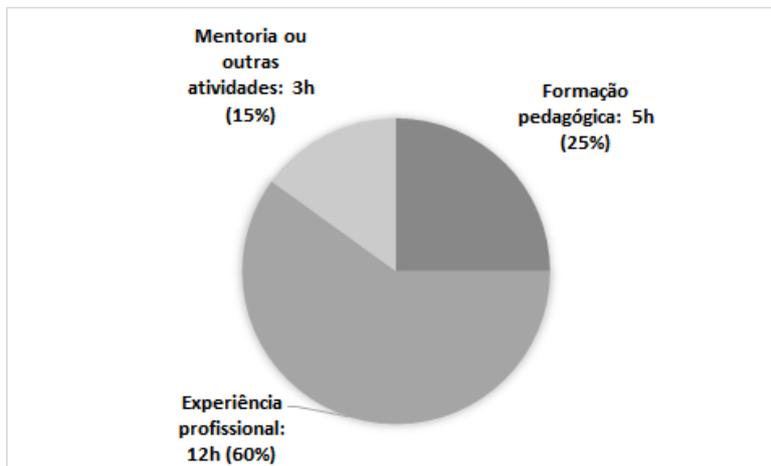
A Portaria nº. 30, diferente das anteriores, ainda inclui em seus objetivos (Art. 2º, inciso II), a busca por “promover e contribuir com a formação inicial dos estudantes de licenciatura em língua estrangeira e formação continuada de professores de língua estrangeira, para fins específicos de internacionalização nas IES e nas escolas brasileiras”. Nota-se que a formação de professores se torna um dos objetivos do IsF a partir dessa portaria. Essa formação, no entanto, está voltada para a internacionalização. Como explicam Cristóvão e Beato-Canato (2016), muitos cursos de Letras no país não contemplam o trabalho com línguas para fins específicos, que, de acordo com elas, é necessário, dadas as particularidades desse contexto.

No que concerne à língua inglesa, também são definidos, nessa portaria, os perfis de coordenador geral e pedagógico, assim como do professor de inglês, cujas funções e carga horária de trabalho são definidas. Ambos os coordenadores devem ser docentes na área e o pedagógico, especificamente, deve comprovar experiência com o “ensino-aprendizagem de língua inglesa e/ou formação de professores em língua inglesa” (Art. 13, inciso II). É este último coordenador que fica encarregado de acompanhar os professores e realizar o planejamento pedagógico. O professor de inglês, por sua vez, deve estar cursando ou ter concluído a licenciatura na área e estar vinculado a uma IES. Recorrendo ao conceito de comunidades de prática, Sarmiento e Kirsch (2016) argumentam que o IsF se configura em um espaço em que trocas ocorrem entre pares menos e mais experientes, o que, junto à reflexão-na-ação, gera compreensão sobre a prática e, acrescentamos, fomenta tomadas de decisões pedagógicas conscientes.

Com a justificativa de que, como parte do IsF, os professores passaram por um processo de formação para a internacionalização, é prevista a dedicação de 20 horas semanais. Destaca-se que, para tanto, o professor recebia uma bolsa no mesmo valor da paga pela CAPES em nível de mestrado. Além de ministrar aulas para três turmas, com quatro horas semanais, cada, foram

previstas três horas de mentoria para alunos do curso on-line MEO ou outras atividades designadas no âmbito local e cinco horas de formação pedagógica.

Gráfico 1. Funções dos professores de inglês por carga horária.



Fonte: Nossa elaboração com base nos dados.

Como ilustra o Gráfico 1, 60% do tempo a ser dedicado ao programa está voltado à prática em sala de aula, acompanhada da formação pedagógica (25% da carga horária), cuja condução deve ocorrer de acordo com as decisões da coordenação local, em parceria com o Núcleo Gestor, que também poderia ofertar ações para a formação⁵. Considerando as diversidades de cada IES e as necessidades dos professores, os coordenadores locais deveriam desenvolver ações de formação. Nesse sentido, busca-se um processo de aprendizagem enquanto atua na profissão, como querem Tozetto e Gomes (2009).

A Tabela 3 a seguir apresenta, de forma resumida, o conteúdo das portarias, com ênfase nas menções à formação de professores.

Tabela 3. Formação de professores nas portarias do Idiomas sem Fronteiras.

	Finalidade	Objetivos	Menção à formação de professores
Portaria nº. 973 (BRASIL, 2014)	Formação e capacitação em idiomas da comunidade acadêmica, dos professores de escolas públicas e de estrangeiros em língua portuguesa.	Capacitação em língua inglesa; ampliação da mobilidade acadêmica internacional; contribuição com internacionalização de IES, aperfeiçoamento linguístico e desenvolvimento de centros de línguas; fortalecimento do ensino de idiomas no país.	Fortalecimento do ensino de idiomas no país (nos objetivos); os convênios firmados devem fortalecer as licenciaturas e a formação de professores de línguas nas IES vinculadas ao programa (Art. 6º, inciso III).

⁵ Foi ofertado para os professores de inglês um curso on-line, que contava com webinars, gravados por diferentes professores/pesquisadores, e discussões, mediadas por tutores, de diversos assuntos relacionados à prática no programa.

<p>Portaria nº. 30 (BRASIL, 2016)</p>	<p>Formação e capacitação em idiomas da comunidade acadêmica, dos professores de escolas públicas e de estrangeiros em língua portuguesa, contribuição com política linguística nacional.</p>	<p>Capacitação em língua inglesa; contribuição com formação inicial e continuada de professores de idiomas para a internacionalização; ampliação da mobilidade acadêmica internacional; contribuição com internacionalização de IES, aperfeiçoamento linguístico e desenvolvimento de centros de línguas; fortalecimento do ensino de idiomas no país</p>	<p>Contribuição com formação inicial e continuada de professores de línguas para a internacionalização (Art. 2º, inciso II, objetivos); fortalecimento do ensino de idiomas no país (Art. 2º, inciso VII, objetivos); os convênios firmados devem fortalecer as licenciaturas e a formação de professores de línguas nas IES vinculadas ao programa (Art. 6º, inciso III); definição do perfil do professor de inglês do IsF e suas responsabilidades (Art. 13).</p>
---------------------------------------	---	---	--

Fonte: Nossa elaboração com base nos dados coletados.

A análise das portarias, portanto, mostra que a formação de professores não era prevista, mas surgiu tanto como uma consequência das ações locais quanto como um meio para que o objetivo principal do programa fosse alcançado: a formação/capacitação linguística. Além disso, apesar de ser mencionada a partir da Portaria nº. 973 e ganhar mais espaço na Portaria nº. 30, a formação de professores é pouco estruturada, não havendo recomendações sobre como deve ocorrer. Nesta última portaria, são explicadas as funções dos professores de inglês e a carga horária voltada a cada uma delas, mas de modo geral, não sendo explicitadas ações de formação pedagógica para a internacionalização. Na verdade, a equipe local é colocada como principal responsável por esse processo.

O IsF, enquanto uma política pública nacional, envolve diferentes níveis e contextos. Como explicam Johnson e Johnson (2015, p. 223, nossa tradução, destaques dos autores citados), “uma vez que uma política é criada e colocada em ação, ela está aberta a diversas *interpretações*, tanto por parte daqueles que a criaram quanto dos que devem *se apropriar* dela na prática”. Nesse sentido, as diferentes pessoas envolvidas no processo irão tomar decisões, que podem não refletir as disposições colocadas em nível nacional (no caso do IsF), com base em suas leituras não somente da política, mas do que significa ensinar, aprender, formar professores, com relação ao papel do idioma com que atuam e às demandas locais etc. Em outras palavras, considerando o caso do IsF, a interpretação e a cognição⁶ dos professores/coordenadores fazem parte da tomada de decisões com relação ao modo pelo qual a política nacional será desenvolvida em cada IES. Para a formação de professores, isso significa que os coordenadores, especialmente os pedagógicos, têm uma grande agência sobre como ela deve ocorrer. Essa constatação traz à tona a importância de analisar como a formação ocorre localmente e os diálogos estabelecidos com a política nacional. Por isso, no subtópico seguinte, são discutidas teses e dissertações que tratam da formação de professores de inglês no IsF.

A formação de professores no IsF a partir de teses e dissertações

O programa Idiomas sem Fronteiras possibilita diferentes tipos de investigações científicas.

⁶ A cognição dos professores é entendida aqui, em consonância com Borg (2003, p. 81, nossa tradução), como “a dimensão cognitiva inobservável do ensino - o que professores sabem, acreditam e pensam”, a qual também incluímos os sentimentos e emoções dos docentes.

Tópicos como produção de material didático, metodologias de ensino, ensino-aprendizagem de idiomas, políticas linguísticas, formação de professores, dentre outros, são temas de produção científica a partir do IsF. Em relação à produção científica de formação de professores nesse contexto, destacamos os resultados de duas dissertações e de três teses que versam diretamente sobre o tema. É importante destacarmos que todas as pesquisas foram realizadas em Núcleos de Línguas (NuLis) locais e que, portanto, não intentamos generalizar a formação de professores de línguas no IsF, mas sim termos um entendimento de diferentes possibilidades de formação no programa.

Em sua dissertação de mestrado desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e intitulada *Um Everest que eu vou ter que atravessar: formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no programa de Idiomas sem Fronteiras*, Vial (2017) concluiu que o programa oferece oportunidades de formação em que a teoria e a prática estejam inter-relacionadas. A pesquisadora identificou três iniciativas do NuLi investigado que proporcionam oportunidades de formação: aulas de preparação para a prova de proficiência linguística em língua inglesa TOEFL ITP, reuniões administrativo-pedagógicas e aulas de escrita e leitura acadêmica para os professores do NuLi.

Em relação às aulas de preparação para o TOEFL ITP, os professores mobilizam e aprofundam seus conhecimentos linguísticos a fim de alcançarem um nível de proficiência maior no teste mencionado. Tal trabalho reflete em como esses professores se apropriam e ensinam esse idioma. Já as reuniões pedagógicas-administrativas são momentos importantes de questionamentos colaborativos das ações desempenhadas no NuLi. Por fim, as aulas de leitura e escrita acadêmica proporcionam o aprofundamento em relação ao ensino de inglês acadêmico.

Em *O desenvolvimento de competências de professores pré-serviço de Letras - Língua Inglesa no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras*, Brick (2019), ao realizar sua dissertação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), frisa que a formação de professores no programa IsF incentiva a autonomia e possibilita a formação crítica-reflexiva dos professores. Ademais, a autora identificou o trabalho com as cinco competências propostas por Almeida Filho que possibilitam que a formação dos professores de língua inglesa no contexto IsF ocorra, a saber: competência linguístico-comunicativa, competência implícita, competência teórica, competência aplicada e competência profissional.

No que diz respeito às teses, Kirsch (2017), em *Teacher development in a Community of practice in Southern Brazil*, ao pesquisar as ações desenvolvidas no NuLi da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), destaca práticas formais (aquelas planejadas pela coordenação, como palestras e oficinas) e informais (o que os professores fazem sem a orientação dos coordenadores em prol de sua formação, como compartilhar e pedir ajuda a outros professores). O autor conclui, nesse sentido, que trata-se de uma formação em comunidade de prática, em que aprende-se a profissão na prática docente.

Walesko (2019), na pesquisa intitulada *Formação inicial e o mito do “falante nativo”: construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática*, aborda o processo de formação desenvolvido na Universidade Federal do Paraná (UFPR), com foco no mito do falante nativo, especialmente considerando o trabalho em parceria com os *English Teaching Assistants* ou ETAs (bolsistas estadunidenses da Fulbright). Os resultados do estudo indicaram a desconstrução desse mito e uma formação de professores que resultou na “re/construção de identidades dos alunos-professores como multi/translíngues (em oposição a “não nativos”), crítico-reflexivas, colaborativas, auto/observadoras e autoempoderadas” (WALESKO, 2019, p. 6). Desse modo, nota-se a possibilidade de uma formação de professores a partir de uma perspectiva crítica.

De forma similar, Molinari (2020), em *Aprendizagem e desenvolvimento de professores em formação inicial no âmbito do programa Idiomas sem Fronteiras: articulações entre o materialismo histórico dialético e a teoria da atividade*, nota esse potencial ao analisar o contexto da Universidade Estadual de Londrina (UEL). De acordo com a autora, o IsF está ligado aos propósitos neoliberais de adequação dos sujeitos ao mercado, mas a formação desenvolvida no programa pode superar contradições do sistema dominante, abrindo espaço para uma formação omnilateral - apesar de ser impossível romper de forma total com a superestrutura.

Podemos perceber, a partir das dissertações e teses investigadas, que o programa Idiomas sem Fronteiras proporciona diversas oportunidades formais e informais de formação de professores.

Como evidenciam Brito e Córdula (2020), os NuLis IsF podem funcionar, desse modo, como uma residência pedagógica que contribui para a formação de professores de línguas inglesa. Segundo as autoras:

[...] podemos dizer que o IsF se consolidou como espaço de residência pedagógica, contribuindo significativamente para o desenvolvimento profissional do professor de línguas ao: i) permitir a revisitação e problematização das teorias e metodologias estudadas na graduação; ii) encorajar os professores a não dicotomizar a relação teoria-prática; iii) promover um ensino de línguas que respondesse a demandas locais, ao mesmo tempo em que considera as implicações globais de se falar inglês; iv) propiciar a produção de planos de aula e material didático de forma individual e colaborativa; v) oportunizar o desenvolvimento da competência enunciativa-discursiva sobre a/na língua estrangeira; vi) propiciar a resolução de problemas de natureza diversa; vii) oportunizar o gerenciamento de conflitos (como as relações de poder assimétricas em sala de aula); viii) contribuir para o desenvolvimento de relações interpessoais; e ix) responder às especificidades de um campo de atuação para o professor de línguas (BRITO; CÓRDULA, p. 46, 2020).

Podemos evidenciar, portanto, que os NuLis IsF são espaços complexos de diferentes práticas que promovem a formação do professor de língua inglesa.

Considerações Finais

O Inglês sem Fronteiras, criado em 2012, não tinha como objetivo a formação de professores; apesar disso, a partir de 2013, os coordenadores dos NuLis do programa passaram a trabalhar com essa formação, uma vez que perceberam a necessidade de preparar os professores para preparar e ministrar aulas para os fins específicos da internacionalização. Nesse sentido, a formação de professores surge como uma forma de garantir que os objetivos do programa - inicialmente a preparação para exames de proficiência em língua inglesa - fossem atingidos.

Considerando os resultados desse processo, a formação de professores passa a ganhar espaço no IsF. Na portaria de 2014, são mencionados o fortalecimento do ensino de idiomas no país, mas é somente na portaria de 2016 que o objetivo de formar professores de línguas para fins de internacionalização é adicionado. Portanto, à formação é atribuída cada vez mais importância, conforme o programa passa por mudanças.

No entanto, notamos que as portarias não detalham *como* o processo deve ocorrer no programa, sendo atribuída aos coordenadores geral e pedagógico, especialmente o último, a responsabilidade de desenvolver essa formação, observando o contexto da internacionalização e a carga horária de 20 horas semanais dos professores, divididas em 12 horas de aula, 5 horas de reunião pedagógica e 3 horas de mentoria ou outras atividades. Logo, a cognição dos coordenadores, assim como sua agência, ocupa um papel central no modo como ocorre a formação dos professores em cada NuLi.

Neste artigo, discutimos estudos realizados no âmbito da pós-graduação (mestrado e doutorado) para compreender como a formação ocorre nos NuLis do IsF. Percebemos que há uma concentração das pesquisas em universidades do Sul do Brasil, com a presença de uma instituição do Sudeste, o que indica a necessidade da realização de investigações em outras regiões para que seja possível analisar de forma mais representativa como a formação de professores de idiomas tem sido desenvolvida no IsF.

Além disso, as teses e dissertações, em sua maioria, discutem as ações empreendidas localmente, a partir de diversas perspectivas, com ênfase nas propostas de cada NuLi IsF para a formação de professores e nos processos identitários e de cognição desses professores.

Os estudos analisados apontam o potencial de uma formação crítica, em meio a propósitos neoliberais. Ademais, foram reportadas práticas formais e informais de formação, com a frequente ênfase no aprender na prática da profissão, que entra em conflito com as afirmações de que os professores são preparados para a prática fora e dentro do IsF.

Por fim, ressaltamos que, com exceção de Vial (2017) - porque aborda o ensino para fins específicos -, as pesquisas dificilmente discutem o processo de formação para a internacionalização, o que aponta para a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que enfoquem esse contexto.

Referências

ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B.; MONTENEGRO, A. R. A. Perfil da área da língua inglesa nas universidades federais brasileiras. O programa Idiomas sem Fronteiras. *In*: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Orgs.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 45-76.

ARCHANJO, Renata. Saberes sem Fronteiras: Políticas para as migrações pós-modernas. **DELTA**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 515-541, ago. 2016.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching**, [S.l.], v. 36, n. 2, p. 81-109, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. Programa Ciência sem Fronteiras. **Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 105, de 24 de maio de 2012a**. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2015/janeiro/DOU_Portaria_2012.pdf. Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012b**. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf. Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Programa Idiomas sem Fronteiras. **Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014**. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf. Acesso em: 25 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Programa Idiomas sem Fronteiras. **Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016**. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_n_30_de_26_de_janeiro_de_2016_DOU.pdf. Acesso em: 19 maio 2021.

BRICK, T. **O desenvolvimento de competências de professores pré-serviço de letras – língua inglesa no contexto do programa Idiomas sem Fronteiras**. 2019. 254 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

BRITO, C. C. de P.; CÓRDULA, M. S. M. Desenvolvimento profissional na formação do professor de línguas: IsF como espaço de residência pedagógica. **Revista do GEL**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 29-49, 2020.

CELANI, M. A. A Retrospective View of an ESP Teacher Education Programme. **The Specialist**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 233-244, 1998.

CRANDALL, J. J. Language teacher education. **Annual Review of Applied Linguistics**, [S.l.], v. 20, p. 34-55, 2000.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **DELTA**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 45-74, 2016.

GUIMARAES, F. F.; FINARDI, K. R.; CASOTTI, J. B. C. Internationalization and Language Policies in Brazil: What is the Relationship?. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 295-327, jun. 2019.

KIRSCH, W.; SARMENTO, S. Atividade docente, comunidades de prática e formação docente. *In*: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Orgs.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 188-211.

KIRSCH, W. **Teacher development in a community of practice in southern Brazil**. 2017. 256 f. (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2017.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching**: from method to postmethod. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

MOLINARI, A. C. **Aprendizagem e desenvolvimento de professores em formação inicial no âmbito do programa Idiomas sem Fronteiras**: articulações entre o materialismo histórico dialético e a teoria da atividade. 2020. 289 f. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In*: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84.

PASSONI, T. P. Language Without Borders (English) Program: A Study on English Language Ideologies. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 329-360, jun. 2019.

SANTOS, E. M.; GOMES, R. B. O ISF-UFS e a formação de professores crítico-reflexivos. **Revista Leitura**, Maceió, v. 2, n. 61, p. 25-42, 2018.

SARMENTO, S.; KIRSCH, W. Inglês sem Fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 68, n. 1, p. 47-59, 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SEVERINO; A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, T. G. de; SILVA, T. T. O lugar político-social do Inglês sem Fronteiras diante da internacionalização da educação superior brasileira. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 170-185, 2019.

TOZETTO, S. S.; GOMES, T. de S. A prática pedagógica na formação docente. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2, p. 181-196, dez. 2009.

WALESKO, A. M. H. **Formação inicial e o mito do “falante nativo”**: construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática. 2019. 317 f. (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

VIAL, A. P. S. **Um Everest que eu vou ter que atravessar**: formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no Programa Idiomas sem Fronteiras. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

Recebido em 15 de março de 2022
Aceito em 22 de abril de 2022