

Estágio Pós-Doutoral – Relatório do estudo realizado
(03/abril/2023 a 02/abril/2024)

“Os cursos de Letras/Inglês em nível de graduação oferecidos pelas instituições de ensino públicas brasileiras”

Pesquisadora: Prof.^a Dr^a Christine Sant’Anna de Almeida (DLL-CCHN-UFES)

Supervisora: Prof.^a Dr^a Fernanda Mota Pereira (PPGLinC-UFBA)

Este presente Relatório está organizado em cinco seções, a saber: Introdução e contextualização (p. 1), Metodologia da pesquisa (p. 5), Dados coletados e análise correspondente (p. 11), A UFES e as demais instituições (p. 50) e Em vias de conclusão (p. 55), além da Lista de gráficos (p. 61), Lista de tabelas (p. 62), Lista de Figuras (p. 63) e Referências (p. 64).

INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

A formação de professores de língua inglesa é uma área de estudo em constante movimento e adaptações. Sendo o Brasil um país de proporções físicas continentais, é natural pensarmos que os cursos em nível de graduação que são oferecidos apresentem suas peculiaridades e relevâncias. A partir da consideração de que é necessário e produtivo o registro do cenário formativo dos docentes de língua inglesa oferecido no país, realizei este estudo de mapeamento e análise de alguns aspectos basilares dos cursos, a fim de identificar similaridades, particularidades regionais e divergências.

Estudos que contam com mapeamento de informações têm sua relevância justificada por proporcionarem uma visão ampla do cenário que é investigado e, por conseguinte, oportunizarem a identificação de elementos individuais que compõem o contexto, bem como a possibilidade de conhecimento de características e potencialidades básicas de tais componentes.

Ao referir-me à *formação*¹, acompanho a compreensão atribuída ao vocábulo na língua portuguesa trazida por Houaiss e Villar (2008, p. 356): “um conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa”. Na Linguística Aplicada, doravante LA, área de estudo na qual este trabalho de pesquisa se insere, me desafia e motiva a ideia de que a formação de professores de línguas em nosso país é um tema que pode abarcar diversos estudos, com diferentes focos que visam contribuir para um maior e melhor entendimento desse fenômeno (Mattos, 2000).

Me apoio em Almeida Filho (1997) ao entender que a formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil se constitui por meio de um processo constituído basicamente de três categorias: básica inicial ou de certificação; especializada e pós-graduada; e continuada extensionista. Me atenho à categoria inicial, a formação básica inicial ou de certificação, que vem a ser o foco deste trabalho: é aquela obtida ao final do curso de graduação de licenciatura em

¹ Opto por destacar alguns termos em itálico ao longo do texto, indo além da exigência normativa de seu uso em vocábulos estrangeiros, com a finalidade de evidenciá-los, atribuindo-lhes uma diferenciada importância em função da ênfase que estou dando a sua interpretação neste momento.

Letras. Esse curso, em geral, dura quatro anos e acontece de forma presencial² nas Instituições de Educação Superior (doravante IES). Nos ensina a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a qual regula quanto às diretrizes curriculares para os cursos de formação inicial em nível superior (Brasil, 2015), que as oportunidades formativas iniciais da licenciatura abarcam três diferentes propostas de cursos: os de graduação de licenciatura propriamente ditos, os de formação pedagógica para graduados não licenciados, e os de segunda licenciatura.

Ainda, a mesma Resolução, em seu Artigo 3º, estabelece que a formação inicial de um docente tem como objetivo:

[...] preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (Brasil, 2015, p.2-3)

Tal estágio formativo também é conhecido na literatura da área como formação pré-serviço, tendo em vista que há a expectativa de que somente após essa certificação, a atuação profissional de forma autônoma e não supervisionada comece a acontecer – apesar de nossa realidade (falo aqui como docente de tal curso) demonstrar que muitos de nossos graduandos já se encontram inseridos no mercado de trabalho ensinando inglês. Muitas das vezes, esses alunos-professores recebem o título de instrutores e não professores já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) não permite o registro de *professor* se a pessoa não detiver o título de licenciado.

Não há como negar que várias têm sido as adaptações (para melhor dialogarem com o estilo de vida e exigências de nossos tempos) que os cursos de formação inicial de professores de línguas estrangeiras vêm sofrendo ao longo dos anos. Cursos superiores eram ofertados, em tempo não muito distante, dentro de um modelo presencial de ensino e pensado como sendo o primeiro, e muitas vezes o único, curso universitário de uma pessoa. Inquestionável reconhecemos a proliferação da oferta de cursos superiores à distância ou híbridos no cenário brasileiro. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2021 (Inep, 2022), do qual constam informações na década 2011-2021, houve um crescimento próximo a 500% nessa modalidade de ensino no período investigado. Tal aumento está intimamente ligado ao aprimoramento das tecnologias de informação e comunicação e muitas vezes melhor se adequam à vida dos que neles procuram sua titulação para atuarem como professores licenciados de inglês. Uma segunda mudança está associada a diferentes possibilidades de efetivação da licenciatura: além da tradicional formação por meio da primeira licenciatura, temos agora opções de titulação por meio de uma segunda licenciatura ou por meio da modalidade formação/complementação pedagógica. Em ambas novas opções, a duração do curso é menor (via de regra, menos da metade da duração de uma primeira licenciatura), seja porque o discente já teve acesso a disciplinas pedagógicas em virtude de ter cursado uma outra licenciatura e precisa focar nas disciplinas ligadas à língua/literatura

² À época da publicação do artigo de Almeida Filho, 1997, a esmagadora maioria dos cursos de graduação acontecia no formato presencial. Nos dias de hoje, as modalidades de ensino comuns aos cursos de graduação são: presencial, *online* e híbrida.

em inglês; ou porque já teve acesso a um outro curso superior, tem domínio da língua estrangeira em questão e precisa focar no desenvolvimento pedagógico, essencial à licenciatura.

Quando voltamos nosso olhar especificamente para a formação de professores de inglês no Brasil, um cenário constantemente veiculado é que a formação de professores brasileiros “carece de qualidade” (Mateus, 2002, p. 8); e estudos realizados no Brasil, dentro da área da LA, apontam para a ineficiência dos cursos de formação de professores (Marques, 2000). Nos dias de hoje, os veículos de comunicação frequentemente (re)afirmam a baixa qualidade tanto do ensino de inglês nas escolas regulares quanto dos professores que essa língua ensinam. Ora é um blog de educação³, em julho de 2021, que traça conjecturas e análises sobre o ensino da língua nas escolas públicas brasileiras; ora é a ‘Folha de São Paulo’⁴, o segundo maior jornal de circulação no país, afirmando, em setembro de 2021, que mais de 70% dos alunos brasileiros têm aulas de inglês com professor sem formação adequada; ou ora é uma franquia de curso de idiomas⁵ (s/d) que destaca a falta de qualificação dos professores de inglês de uma rede pública de ensino.

Ainda assim, a formação do professor brasileiro vem a ser uma das principais questões de nossa época (D’Ambrosio, 1998; Feldens, 1998; Freitas, 1999; Alves, 2001). Para Santos (2002, p. 89), a produção acadêmica nesse sentido tem “sido invadida por novas questões que derrubam velhos pilares, consagram novas verdades e delimitam novos problemas para a pesquisa”. Feldens (1998, p. 129) relata que, dos estudos por ela analisados nas áreas de ensino e de formação de professores no Brasil, uma das mais sérias dificuldades enfrentadas na educação brasileira está diretamente relacionada ao “fracasso das instituições formadoras em educar e preparar professores para as realidades e culturas com as quais deverão lidar...”.

Nos moldes atuais de ensino, é a abordagem macro que assume um papel orientador, porque “concebe a preparação do professor como *educação* e objetiva o esclarecimento e a elucidação de conceitos e processos que guiam o professor” (Richards, 1990, p. 14, grifo do autor). Nunan (1990) expande um pouco essa perspectiva, ao apontar que um dos objetivos primários da educação de um professor é dar a ele meios para explorar sua própria sala de aula. Um programa de preparação/aperfeiçoamento de professores deveria ter dois objetivos centrais, na opinião de Pennington (1990), e com os quais comungo: gerar uma atitude favorável ao crescimento e à mudança contínuos, e oferecer as habilidades necessárias para que os professores em processo formativo possam analisar e avaliar seu desempenho. Acompanho e enalteço o pensamento de Brito e Ribas (2018, p. 246), ao defenderem ser um dos fundamentos do processo formativo de docentes de línguas a indispensável necessidade de serem criadas, ao longo do curso de graduação, oportunidades para os licenciandos “aprenderem de forma experiencial”; isto é, serem expostos e vivenciarem situações que bem possivelmente farão parte de seu cotidiano profissional. Em um país de tamanha diversidade de contextos de ensino da língua inglesa, nada mais apropriado.

³ Disponível em <[⁴ Disponível em <\[⁵ Disponível em <\]\(https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/09/mais-de-70-dos-alunos-brasileiros-tem-aula-de-ingles-com-professor-sem-formacao-adequada.shtml#:~:text=Problema%20acontece%20na%20rede%20p%C3%BAblica,de%20%C3%B3rg%C3%A3o%20do%20governo%20brit%C3%A2nico&text=No%20Brasil%2C%20mais%20de%2070,licenciatura%20ou%20bacharelado%20em%20letras.>”. Acesso: janeiro 2024.</p>
</div>
<div data-bbox=\)](https://blog.flexge.com/ensino-ingles-brasil-escolas/#:~:text=O%20ensino%20de%20ingl%C3%AAAs%20no,no%20ensino%20da%20l%C3%ADngua%20inglesa.>”. Acesso: janeiro 2024.</p>
</div>
<div data-bbox=)

Richards (1990) direciona nossa atenção a mudanças que se fazem necessárias na preparação inicial e no aprimoramento de professores, que envolvem a alteração de papéis: a mudança do papel do futuro professor e a mudança do papel do educador de professores. O primeiro deve adotar uma postura de aprendiz autônomo e pesquisador, e o segundo deve ir além de seu papel de treinador, guiando seus alunos no processo de gerar e testar hipóteses e de usar o conhecimento já adquirido como base para seu desenvolvimento. Essa interação do futuro professor com o educador é um elo crucial para o desenvolvimento dos profissionais. Esse relacionamento tem como primeiro propósito que alunos-professores “desenvolvam, pratiquem e refinem sua competência enquanto professores de uma língua” (Freeman, 1990, p. 103), ou, ainda, que eles “alterem seu comportamento de ensino” (Gebhard, 1990, p. 118).

Há não muito tempo, entre maio de julho do ano de 2022, realizei um estudo durante Licença para Capacitação, mapeando oportunidades de formação que estavam sendo oferecidas no estado do Espírito Santo – em nível de graduação, de pós-graduação e de extensão (Almeida, 2022). Ao mapear as diferentes instituições de ensino, quase que automaticamente, vi minha curiosidade sendo aguçada para ter uma visão mais ampla do cenário formativo para professores de inglês em nível nacional. Sendo praticamente impossível contemplar todas as categorias formativas (Almeida Filho, 1997), optei, para o presente estudo, investigar, nas instituições públicas de ensino superior, as características básicas de um curso de graduação que prepare novos professores de língua inglesa. Tais características são: duração (em anos ou semestres letivos), formato de ensino (presencial, *online*, híbrido), tipo de habilitação (simples ou dupla), público que pretende atingir (primeira/segunda licenciatura, formação/complementação pedagógica), forma de ingresso (vestibular, SiSU, Prouni), e a verificação de componentes curriculares que se mostram mais diretamente associados ao aprimoramento da língua inglesa e ao desenvolvimento pedagógico do futuro professor – os dois pilares primordiais do processo formativo de um docente dessa língua estrangeira.

Ainda, também a partir do estudo anterior acima indicado (Almeida, 2022), me senti instigada a, ao mapear os cursos de graduação ofertados, verificar se, em geral, o tradicional modelo oferecido pela UFES, minha instituição de formação e de atuação profissional – licenciatura plena em 4 anos, modelo presencial, habilitação simples em língua inglesa, destinada ao público em geral como primeira licenciatura, ingresso por meio do Enem/SiSU, com, ao meu ver, poucas disciplinas de cunho obrigatório ligadas unicamente ao desenvolvimento da proficiência da língua estrangeira, mas com vários componentes curriculares ligados ao aprimoramento de práticas pedagógicas – é o mais comum dentre as outras instituições.

É proposta desta pesquisa tornar menos escassa a produção de conhecimento em torno da formação de professores de língua inglesa ofertada pelas instituições públicas de ensino superior. A valorização da memória para uma melhor e mais ampla compreensão da história local desempenha papel importante na medida em que contempla pesquisa e reflexão da relação construída ao longo do tempo por meio dos sujeitos históricos e das relações que se estabelecem entre os grupos em diferentes tempos e espaços. Isto é, para além do registro da memória e do mapeamento das oportunidades formativas pelas IES públicas, espero que este estudo oportunize a possibilidade de autorreflexão sobre a formação que tem sido oferecida aos (futuros) professores de língua inglesa no Brasil. Uma última expectativa que nutro em relação a esta pesquisa é o fato de a planilha que apresenta a compilação de dados levantados possa vir ser ferramenta de consulta não apenas de pesquisadores, mas também de pessoas que se interessem pela graduação em voga, e que possam, a partir de suas informações, aumentarem

seu conhecimento sobre o curso. Por esses elementos acima expostos, tendo em horizonte o desejo de contribuir com a qualidade da formação brasileira de docente de língua inglesa, considero relevante ter a experiência de estudar e documentar a formação desses professores ofertadas pelas instituições de ensino superior públicas de nosso país.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente trabalho está inserido na LA e foi conduzido sob um paradigma qualitativo de pesquisa de cunho interpretativista. O paradigma qualitativo de pesquisa busca “pelo entendimento de inter-relações complexas entre tudo que existe” (Stake, 1995, p. 37), não querendo “verificar ou provar teorias. O que o pesquisador tenta realizar é, a partir das teorias por ele estudadas, levar em conta o contexto de produção dos dados colhidos e dar um significado” aos detalhes encontrados (Villani, 2010, p. 68). Dessa forma, a pesquisa qualitativa “caracteriza-se pela variedade de diferentes métodos, perspectivas e abordagens” (Villani, 2010, p. 68) e tem caráter exploratório, estimulando os participantes a pensar sobre um tema, adentrando em sua subjetividade quanto ao mesmo, destacando-se “por sua ênfase no tratamento holístico do fenômeno” (Stake, 1995, p. 43). É, por fim, uma pesquisa utilizada quando se buscam percepções sobre a natureza geral de uma temática, de uma questão, o que abre espaço para a interpretação.

A metodologia de pesquisa adotada é o estudo de caso. Para Yin (2010, p. 39), o estudo de caso é a metodologia preferida quando se trata de examinar eventos contemporâneos em que os comportamentos não podem ser manipulados, ou quando “os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Algumas questões que caracterizam o estudo de caso são pontuadas nos estudos de Johnson (1992), Stake (1995, 1998) e Yin (2010), dentre as quais: a particularização de uma situação, enfatizando, assim, sua singularidade; a realização do estudo em ambientes naturais; a flexibilidade da metodologia utilizada para se encaixar dentro do propósito do estudo; o uso de evidências de natureza tanto quantitativa quanto qualitativa; e a ênfase na interpretação dos achados.

O procedimento de pesquisa utilizado para obtenção das informações é a investigação bibliográfica documental. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Paiva (2019), tem seu foco no levantamento ou revisão de obras já publicadas sobre o assunto sendo tratado a fim de dar suporte ao estudo em andamento, contextualizando e mostrando “o que já existe sobre o objeto investigado” (Paiva, 2019, p. 60). Apesar de Bonotto, Kripka e Scheller (2015) proporem uma diferenciação técnica sutil entre pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, não a considero para o presente estudo prescindivelmente essencial; desta forma, levo em consideração assim apenas o que defendem as autoras quanto ao que pode vir a ser considerado um *documento* e ao que vem a ser uma pesquisa documental.

Posto que é árdua e laboriosa a tarefa de definir ou conceituar o que é um *documento*, há de se entendê-lo, a partir de um prisma basilar, como “materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação” (Bonotto, Kripka e Scheller, 2015, p. 244), levando por conseguinte nosso alinhamento ao entendimento das autoras quanto ao que seja uma pesquisa documental: “aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno” (*ibidem*).

Uma planilha, criada e editada no programa de *software Microsoft Excel*, foi a forma escolhida para o agrupamento e compilação dos dados advindos da pesquisa, por sua praticidade de apresentação de informações, e pode ser acessada pelo *link* <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1VkchZOeP8UuN8bROhEj8p7u2_LeV8PBC/edit?usp=sharing&oid=115223584192420202952&rtpof=true&sd=true>. Uma outra escolha metodológica foi agrupar as IES por região⁶ brasileira em que se localizam, já que a própria concepção de região traz consigo a ideia de serem compostas por um conjunto de unidades federativas fisicamente próximas e que apresentam características em comum. Destarte, o primeiro passo foi buscar na *internet*⁷, minha fonte bibliográfica primária, quais são as IES públicas brasileiras.

Uma IES, diz a LDB (Brasil, 1996), é uma unidade autônoma que oferece serviços de educação superior, como cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão. As públicas, foco deste estudo, são aquelas mantidas pelo poder público, em suas esferas federal, estadual ou municipal. Essas instituições também podem ser classificadas, conforme suas peculiaridades, em faculdade, universidade ou centro universitário – categorização irrelevante para esta pesquisa, cujo olhar busca alcançar as IES públicas que ofertam a licenciatura em língua inglesa no Brasil de forma gratuita. A instância federal é composta tanto pelas universidades quanto pelos institutos e suas instituições podem manter *campi* em diferentes estados da federação, enquanto as instâncias estadual e municipal se responsabilizam, via de regra e respectivamente, por universidades e faculdades, cujos *campi* se restringem apenas ao estado ou município sede. Uma outra peculiaridade é que praticamente na totalidade das faculdades municipais brasileiras existe a cobrança de mensalidade; desta forma e nesse sentido, elas acabam apresentando características mais parecidas com as instituições privadas do que com as públicas.

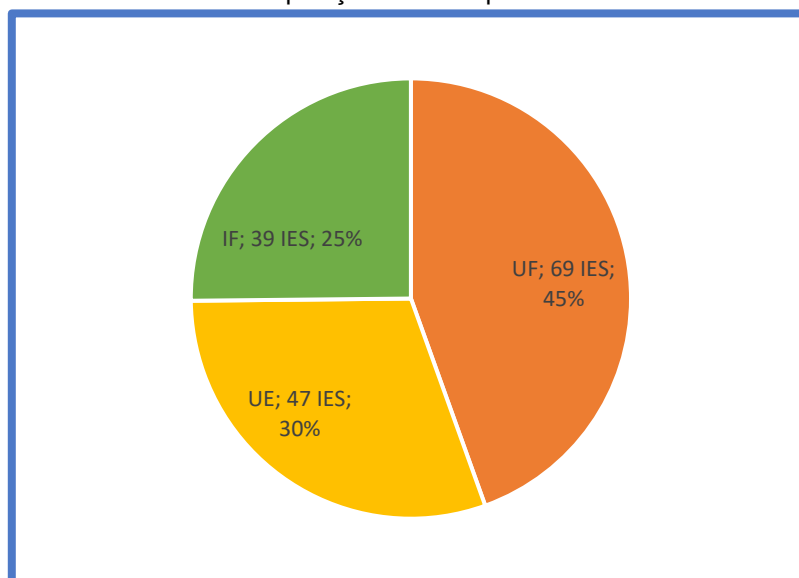
A investigação bibliográfica mostrou que o quantitativo total de IES públicas brasileiras assim se apresenta⁸: 69 universidades federais (doravante UFs), 47 universidades estaduais (doravante UEs) e 39 institutos federais de educação, ciência e tecnologia (doravante IFs), totalizando 155 instituições, conforme apresentado a seguir no Gráfico 1.

⁶ As 5 regiões do Brasil, seus integrantes e respectivas capitais: 1) Região CO (Centro-Oeste), composta por 4 unidades federativas (3 estados + DF) [Goiás (capital: Goiânia), Mato Grosso (Cuiabá), Mato Grosso do Sul (Campo Grande), Distrito Federal (Brasília)]; 2) Região NE (Nordeste), composta por 9 estados [Alagoas (Maceió), Bahia (Salvador), Ceará (Fortaleza), Maranhão (São Luís), Paraíba (João Pessoa), Pernambuco (Recife), Piauí (Teresina), Rio Grande do Norte (Natal) e Sergipe (Aracaju)]; 3) Região N (Norte), composta por 7 estados [Acre (Rio Branco), Amapá (Macapá), Amazonas (Manaus), Pará (Belém), Rondônia (Porto Velho), Roraima (Boa Vista) e Tocantins (Palmas)]; 4) Região SE (Sudeste), composta por 4 estados [Espírito Santo (Vitória), Minas Gerais (Belo Horizonte), Rio de Janeiro (Rio de Janeiro) e São Paulo (São Paulo)]; e 5) Região S (Sul), composta por 3 estados [Paraná (Curitiba), Rio Grande do Sul (Porto Alegre) e Santa Catarina (Florianópolis)].

⁷ “sistema global de redes de computadores interligadas que utilizam um conjunto próprio de protocolos com o propósito de servir progressivamente usuários no mundo inteiro. É uma rede de várias outras redes, que consiste de milhões de empresas privadas, públicas, acadêmicas e de governo, com alcance local e global e que está ligada por uma ampla variedade de tecnologias de rede eletrônica, sem fio e ópticas”. (WIKIPEDIA, capturado em 07/agosto/2023 em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Internet#:~:text=A%20Internet%20%C3%A9%20um%20sistema,progressivamente%20usu%C3%A1rios%20no%20mundo%20inteiro.>)

⁸ Fontes acessadas em 10/abril/2023: quanto a universidades federais: <https://www.pebsp.com/lista-de-universidade-federais-do-brasil-2020/>; quanto a universidades estaduais: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_universidades_estaduais_do_Brasil; e quanto a institutos federais: <https://www.pebsp.com/lista-de-institutos-federais-do-brasil-por-estado-2020/>.

Gráfico 1: Composição das IES públicas brasileiras



Fonte: autoria própria

Os sítios eletrônicos de todas essas 155 instituições foram visitados. Por vezes, quando seus *websites* não eram localizados, ou as informações se mostravam incompletas ou pareciam desatualizadas demais, contei com respostas advindas das secretarias ou dos coordenadores dos cursos (via *e-mail* ou telefone), bem como com o apoio de contatos de colegas que nelas trabalhassem (ou conhecessem professores dessas instituições para que eu pudesse entrar em contato (via *e-mail*, telefone ou mensagens no aplicativo *Whatsapp*) para averiguar dados, ter acesso a informações e/ou esclarecer dúvidas quanto à graduação ofertada por tal instituição.

Dessas 155 IES (69 universidades federais + 47 universidades estaduais + 39 institutos federais) públicas brasileiras, 94 (61%) oferecem a licenciatura em estudo e 59 (38,06%) não a oferecem – consoante ilustrado no Gráfico 2. A identificação das 94 IES que viabilizam o curso de Letras- Inglês pode ser acessada na planilha que compila todos os dados da pesquisa (disponível no *link*

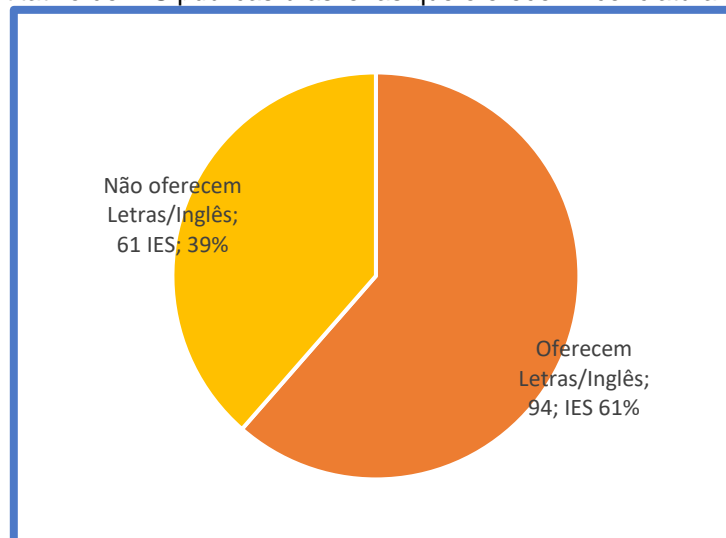
<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1VkchZOeP8UuN8bROhEj8p7u2_LeV8PBC/edit?usp=sharing&oid=115223584192420202952&rtpof=true&sd=true>), bem como será o objeto de investigação ao longo desta pesquisa. Já a não oferta assim se configura: das 69 UFs, 14⁹ (20,29%) não oferecem a licenciatura em inglês; das 47 UEs, 14¹⁰ (29,79%) não ofertam o curso,

⁹ 14 UFs que não ofertam a licenciatura em língua inglesa: 6 na região Nordeste: UFSB (Univ. Fed do Sul da BA), UFOB (Univ. Fed do Oeste da BA), UFCA (Univ. Fed. do Cariri, no CE), UNIVASF (Univ. Fed. do Vale do São Francisco, em PE), UFRPE (Univ. Fed. de PE) e UFDPAr (Univ. Fed. do Delta do Parnaíba, PI); 2 na região Norte: UFRA (Univ. Fed. Rural da Amazônia, no PA) e UFNT (Univ. Fed. do Norte do TO); 3 na região Sudeste: UNIFEI (Univ. Fed. de Itajubá, em MG), UFABC (Univ. Fed do ABC, em SP) e UNIRIO (Univ. Fed. do Estado do RJ); e 3 na região Sul: UNILA (Univ. Fed. da Integração Latino-Americana, no PR), UFCSPA (Univ. Fed. de Ciências da Saúde de Porto Alegre, no RS) e UFFS (Univ. Fed. da Fronteira Sul, no RS).

¹⁰ 14 UEs que não ofertam a licenciatura em língua inglesa: 1 na região Centro-Oeste: UnDF (Univ. do Distrito Federal Jorge Amaury, no DF); 1 na região Nordeste: UNICISAL (Univ. Est. de Ciências da Saúde de AL); 2 na região Norte: URR (Univ. Est. de RR) e UNITINS (Univ. Est. de TO); 8 na região Sudeste: FAMES (Faculdade de Música do ES), UEZO (Univ. Est. da Zona Oeste, no RJ), UENF (Univ. Est. do Norte Fluminense, no RJ), UNICAMP (Univ. Est. de Campinas, em SP), UNIVESP (Univ. Virtual do Estado de SP), FAMEMA (Fac. de Medicina de Marília, em SP), FAMERP (Fac. de Medicina de São José do Rio Preto, em SP) e FATEC (Fac. de Tecnologia de SP); e 2 na região Sul: UERGS (Univ. Est. do RS) e UDESC (Univ. do Estado de SC).

e dos 39 IFs, 31¹¹ (79,49%) não têm a opção dessa licenciatura dentre seus cursos de graduação. Destaca-se o fato de que os institutos federais começaram há bem pouco tempo a disponibilizar cursos de graduação em seu leque de opções, tradicionalmente voltados para formação tecnológica.

Gráfico 2: Quantitativo de IES públicas brasileiras que oferecem licenciatura em língua inglesa



Fonte: autoria própria

Saliento oportunamente que várias IES brasileiras, públicas em sua grande maioria, participam do Parfor¹² (BRASIL, s/d-a); entretanto, por ser esse Programa uma ação conjunta, localizada, intermitente e pontual entre as partes interessadas (uma secretaria de educação, uma IES e o Ministério da Educação – doravante MEC), optei por não incluir os cursos superiores de licenciatura em língua inglesa promovidos via esse Programa pelas IES investigadas à época da coleta de dados. Tal decisão baseou-se majoritariamente no fato de cursos viabilizados pelo Programa não serem ofertados de maneira constante e contínua.

Dessa forma, a investigação nesse estudo se apoiou em 94 IES *participantes*¹³, sendo assim organizada: 55 universidades federais (sendo oito na região CO, 14 na NE, nove na N, 16 na SE e oito na S), sete institutos federais (sendo um na região CO, um na NE, um na N, dois na SE e dois na S) e 32 universidades estaduais (sendo três na região CO, 14 na NE, três na N, cinco na SE e sete na S). Os Gráficos 3 e 4 a seguir ilustram tais informações.

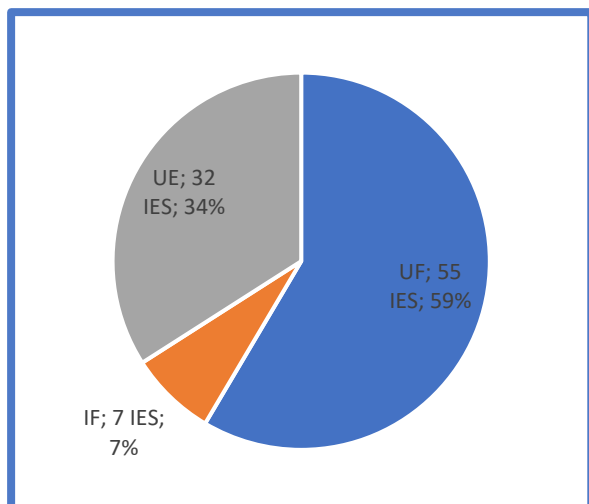
Gráfico 3: 94 IES participantes – por âmbito

Gráfico 4: 94 IES participantes – por região

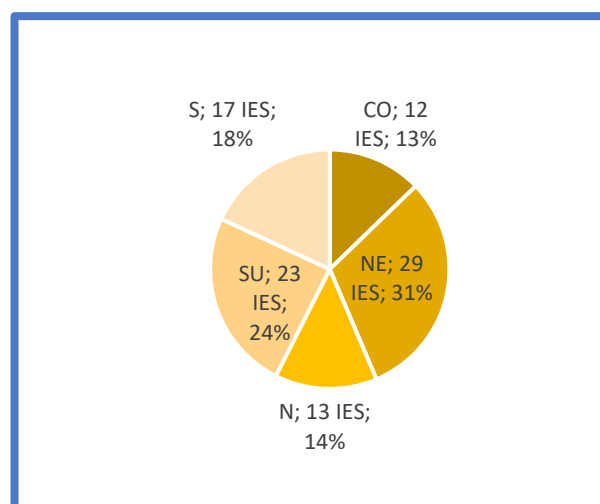
¹¹ 31 IFs que não ofertam a licenciatura em língua inglesa: 4 na região Centro-Oeste: IFMT (no MT), IFMS (no MS), IFG (em GO) IFGoiano (em GO); 10 na região Nordeste: IFAL (em AL), IFBA (na BA), IFBaiano (na BA), IFMA (no MA), IFPB (na PB), IFPE (em PE), IFSertãoPE (em PE), IFPI (no PI), IFRN (no RN) e IFS (em SE); 6 na região Norte: IFAC (no AC), IFAM (no AM), IFPA (no PA), IFRO (em RO), IFTO (no TO) e IFRR (em RR); 7 na região Sudeste: IFRJ (no RJ), IFFluminense (no RJ), IFNorteMG (em MG), IFSudesteMG (em MG), IFSulMG (em MG), IFTriânguloMineiro (em MG) e IFSP (em SP); e 4 na região Sul: IFFarroupilha (no RS), IFSulRioGrandense (no RS), IFSC (em SC) e IFCatarinense (em SC).

¹² Programa Nacional de Professores da Educação Básica, criado em 2006 pelo MEC, sob responsabilidade, gestão e financiamento da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), visa proporcionar a professores já em exercício na rede pública da educação básica o acesso à formação superior acadêmica exigida pela LDB.

¹³ Neste caso, o uso de itálico foi usado em virtude da participação das IES não ter sido voluntária, optativa; e sim por eu ter usado os dados disponibilizados pelas instituições em suas páginas eletrônicas disponibilizadas na *internet*.



Fonte: autoria própria



Fonte: autoria própria

Com base no Gráfico 3, é possível visualizar a predominância das UFs no processo formativo ora investigado. E o Gráfico 4 nos mostra a superioridade, apesar de não muito significativa numericamente, da região NE como a que possui o maior quantitativo de IES participantes (31%) nesta pesquisa.

A coleta dos dados das 94 IES públicas brasileiras que oferecem a graduação em língua inglesa aconteceu nos meses de maio a julho de 2023, simultaneamente à verificação se as 155 instituições ofereciam ou não a licenciatura investigada, pois os dados que seriam colhidos já estavam de antemão determinados. A coleta nem sempre foi um processo simples e tranquilo, tendo em vista que várias instituições não atualizam as informações dos *sites* de seus cursos, ferindo o preconizado pelo bom senso de transparência de informações. A necessidade de registro, compilação, organização e futura apresentação dos dados obtidos levou à confecção da *planilha*, a qual se encontra no *link*.

Como pode ser observado no arquivo do *link* ora informado, a *planilha* é constituída na verdade por quatro planilhas: a primeira traz apenas as informações das 55 universidades federais (UFs) que ofertam o curso; a segunda traz apenas as informações dos 12 institutos federais (IFs) que ofertam o curso; a terceira, as informações das 32 universidades estaduais (UEs); e a quarta, e última planilha, apresenta as informações de todas essas 94 instituições e é colorida (cursos da região CO estão na cor cinza claro, da região NE na cor rosa claro, da região N na cor verde claro, da região SE na cor laranja claro e da região S na cor azul claro). Por conseguinte, ao longo deste texto, ao fazer uso do vocábulo ou alusão à *planilha*, estarei me referindo, salvo explicitado em contrário, à junção das 4 planilhas que compõem a maior, sendo que a mesma pode ser acessada por meio do *link* informado no parágrafo anterior.

A *planilha*¹⁴ foi organizada em 23 colunas (A a W) que se agrupam em cinco blocos: Dados gerais, Localização, Âmbito, Curso e Projeto Político Pedagógico (doravante PPC¹⁵), e cujas especificidades são:

O bloco Dados gerais, que compreende as colunas A a G da *planilha*, apresenta duas naturezas de informações. O primeiro aspecto está associado à numeração progressiva (uso de algarismos arábicos indicando o conteúdo dentro de uma sequência lógica) das IES (coluna A) e dos cursos investigados (coluna B). Já o segundo tipo de informação diz respeito a peculiaridades de cada instituição participante, como: sigla (coluna C), nome completo (coluna D), departamento ao qual o curso é vinculado (coluna E), nome do curso (coluna F) e endereço eletrônico de onde as informações foram coletadas (coluna G).

No bloco Localização, situado entre as colunas H a J, estão os dados do posicionamento geográfico da instituição pesquisada, como: região (coluna H), unidade federativa (sigla da unidade) (coluna I) e cidade em que a instituição se localiza (coluna J). Por vezes, haverá indicação de cidade do curso mesmo o mesmo não sendo totalmente presencial – tal situação é em virtude de ser esse o local usado para as esporádicas atividades presenciais da graduação.

Em Âmbito, bloco compreendido na coluna K, encontra-se identificada qual esfera criou e mantém a IES: se federal (Fed) ou estadual (Est). Como não foi localizada nenhuma IES pública em nosso país que oferte a licenciatura em inglês em nível municipal, não incluí a menção à esfera municipal nessa coluna.

O bloco Curso, apresentado nas colunas L a Q, abriga informações gerais sobre o curso investigado, tais como: duração (em anos) (coluna L), formato (se presencial ou não) (coluna M), turno de oferta do curso (diurno¹⁶ ou noturno) (coluna N), habilitação (se única, identificada pela letra I; se dupla, identificada por P-I) (coluna O), público ao qual o curso se destina (público geral, curso destinado a pessoas que já tenham uma outra graduação ou licenciatura) (coluna P), e forma de ingresso¹⁷ (SiSU, Enem, vestibular ou processo seletivo próprio da IES) (coluna Q).

O último bloco, apresentado entre as colunas R a W, é o reservado para as informações advindas do PPC, como: indicação se o documento consultado se encontra *online* (Sim, S, ou Não, N) (coluna R), o ano do documento analisado (na sua ausência, indiquei s/d) (coluna S), e as disciplinas (quantidade e denominação) cujos títulos levam a crer que são focadas em

¹⁴ A organização aqui especificada diz respeito às três primeiras planilhas (as dos dados dos cursos das UFs, dos IFs e das UEs), tendo em vista que a quarta planilha – a que congrega os dados de todos os 219 cursos das 94 IES investigadas – não apresenta as numerações progressivas das IES e de seus cursos. Essa planilha, portanto, informa em sua primeira coluna as siglas das IES. Duas outras características a distinguem das outras três. A primeira característica é que, originalmente, as IES estão elencadas por região na ordem que aparecem nas três primeiras planilhas (UFs, IFs e UEs); e a segunda característica é que as linhas são coloridas de acordo com a região brasileira (região CO: azul, região NE: amarelo, região N: verde, região SE: laranja, e região S: rosa).

¹⁵ Para efeito de simplificação indiquei apenas o PPC; porém, na realidade, estão aqui contempladas as diferentes formas acessadas para a obtenção das informações sobre o currículo do curso; sejam elas: o próprio projeto político pedagógico, a estrutura (ou matriz) curricular ou o fluxograma do curso. Foi usado o documento que estava disponível no *website* da IES ou o que foi conseguido após solicitação direta a um docente ou à secretaria do curso.

¹⁶ A particularização do turno diurno em matutino ou vespertino se deu em decorrência de tal informação ser divulgada pela IES.

¹⁷ Registrei na planilha a expressão (ou expressões) como publicizada(s) nos sítios eletrônicos da IES.

desenvolver especificamente as habilidades linguísticas em/da língua inglesa (colunas T e U) e as habilidades pedagógicas (colunas V e W) do futuro docente.

Posteriormente ao serem coletados e organizados na *planilha*, os dados obtidos foram analisados. Segundo Seliger e Shohamy (1989), a etapa de análise dos dados refere-se ao exame, organização, resumo e síntese dos dados para chegar-se aos resultados e às conclusões da pesquisa. Torna-se, assim, o produto de todas as considerações envolvidas no planejamento da pesquisa. Deste modo, com os dados em mãos, a eles foi dispensado um tratamento de análise estatística descritiva comparativa, buscando uma interpretação do que indicam as informações obtidas, como proposto por Johnson (1992) e Babbie (2001). Ao serem comparados estatisticamente, os dados foram também interpretados, o que configura o aspecto qualitativo deste estudo.

Em especial, as informações coletadas que dizem respeito aos componentes curriculares obrigatórios que compõem a grade curricular dos cursos diretamente associados ao aprimoramento da língua inglesa (coluna U) e ao aprimoramento das práticas pedagógicas (coluna W) dos discentes foram obtidas quase que exclusivamente pela leitura e análise dos títulos das disciplinas. Desenvolvi, como defendido por Seliger e Shohamy (1989), Hatch e Lazaraton (1991), Nunan (1992), Allwright e Bailey (1994), Pereira (1996) e Babbie (2001), uma linha norteadora para agrupamento das ideias e palavras-chave que compunham os títulos dos componentes curriculares, categorizando-os de acordo com sua natureza (desenvolvimento linguístico ou pedagógico).

Por fim, mas não menos relevante, em se tratando de opções metodológicas para este trabalho, explico minha escolha pelo uso de gráficos, tabelas e figuras neste presente Relatório. A escolha dos gráficos e tabelas se deu em função de esses recursos gráficos serem representações geométricas que facilitam o entendimento de informações que advém da *planilha*. A função primordial de tabelas é sistematizar informações, organizando-as de forma clara e precisa, facilitando assim a leitura e compreensão dos dados, sejam esses do tipo qualitativo ou quantitativo; enquanto a finalidade dos gráficos é ilustrar uma dimensão estatística sobre um determinado fato, facilitando sua visualização e análise. Por fim, as figuras, representações visuais inspiradas na realidade, foram escolhidas para apresentar informações visuais no que diz respeito à localização dos cursos nesta pesquisa investigados ao longo do território nacional. Fiz uso de mapas das regiões brasileiras disponibilizados na *internet* e neles inseri a marcação do posicionamento físico das licenciaturas examinadas. Tal marcação nas figuras foi feita de maneira amadora, porém cuidadosa e meticulosa, a partir de informações obtidas no sítio eletrônico oficial federal¹⁸.

DADOS COLETADOS E ANÁLISE CORRESPONDENTE

Em vista de os dados terem sido agrupados e dispostos em cinco blocos na *planilha* (Dados gerais, Localização, Âmbito, Curso e PCC), serão nessa mesma sequência a seguir apresentados e discutidos.

Tendo em mente que o objetivo principal deste estudo é o mapeamento dos cursos de graduação que formam professores de inglês ofertados por IES públicas de ensino brasileiras, a primeira

¹⁸ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

pergunta feita é: quais são essas instituições? Os três primeiros blocos da *planilha*, Dados gerais, Localização e Âmbito apresentam as informações iniciais dessas instituições. Não tratarei todos os aspectos que compõem esses três blocos de maneira individual e pormenorizada, uma vez que vários desses aspectos são autoexplicativos e/ou por já terem sido desvelados na caracterização das IES participantes na seção anterior desse Relatório. Discorrerei, assim, acerca de aspectos ainda não antes abordados.

Como anteriormente ilustrado pelo Gráfico 3, a oferta da licenciatura em inglês é garantida por 94 IES, sendo 55 universidades federais (UFs) (59% do total das instituições ofertantes), 32 universidades estaduais (UEs) (34%) e sete institutos federais (IFs) (7%). A predominância das universidades federais, garantindo quase 60% da oferta, deve-se ao fato de serem elas as mais antigas, mais tradicionais e, portanto, mais consolidadas IES no cenário do ensino superior brasileiro.

Essas 94 IES que ofertam a licenciatura em língua inglesa estão presentes em todo o território nacional, conforme anteriormente ilustrado pelo Gráfico 4, sendo a maior concentração delas na região Nordeste (NE), com 29 IES (31% do número total de instituições que ofertam a licenciatura), seguida pelo Sudeste (SE), com 23 IES (24%) – pertinente observar que o somatório dessas duas regiões responde por mais da metade da oferta da licenciatura investigada (55%). As outras três regiões apresentam percentual similar: a região Sul (S) abriga 17, 18% das 94 IES; o Norte (N), 13, 14%; e a região Centro-Oeste (CO) acolhe 12 instituições, o que equivale a 13% da totalidade das 94 IES.

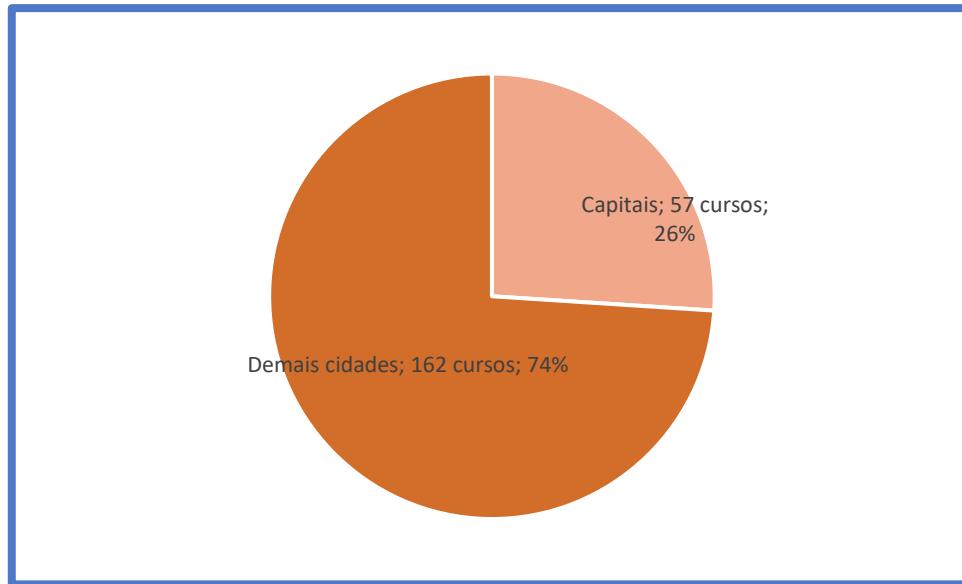
Ainda quanto ao quesito Localização, ao observar mais atentamente a oferta de cursos nas diferentes cidades das unidades federativas, vemos que a oferta em cidades que não são capitais é praticamente duas vezes maior do que a oferta de cursos nas capitais – como indicam as Tabelas 1 e 2, bem como o Gráfico 5 a seguir.

Tabela 1: Cidades em que os 219 cursos são ofertados

IES	Cidades onde a oferta acontece	Região do Brasil						
		CO	NE	N	SE	S		
UF	Capital	3	14	9	4	7	37	84
	Não capital	6	13	6	18	4	47	
IF	Capital	0	0	1	1	0	2	12
	Não capital	1	5	0	1	3	10	
UE	Capital	2	6	4	4	2	18	123
	Não capital	23	51	1	13	17	105	
Total							219	cursos

Fonte: autoria própria

Gráfico 5: Cidades nas quais as 94 IES ofertam 219 cursos



Fonte: autoria própria

O Gráfico 5 foi confeccionado a partir das informações extraídas da Tabela 1 e ambos comprovam a superioridade do quantitativo de cidades em que o curso pode ser encontrado não serem capitais, expandindo assim as oportunidades de formação para além do centro econômico-social-financeiro das unidades da federação. Tal dado se mostra muito positivo, por significar que nem só os grandes centros urbanos, capitais ou regiões metropolitanas brasileiras, oportunizam o curso àqueles interessados; facilitando desta forma também a relação oferta-demanda de novos professores de inglês por todo o país. Pode-se delinear aqui uma possível associação entre o incremento da oferta dessas licenciaturas para além das capitais das unidades federativas com o Reuni¹⁹, sugerindo uma interiorização da oferta do ensino superior, garantindo o acesso de pessoas não habitantes dessas cidades a esse grau de instrução.

Um outro fator em relação à localização das cidades que abrigam o curso em tela é a simetria da proximidade numérica na distribuição dos cursos das UFs: dos seus 84 cursos, 47 (56%), um pouco mais da metade, acontecem em cidades que não são capitais e 37 (44%) acontecem nas capitais. Por outro lado, tanto para os IFs quanto para as UEs o quantitativo (e respectivo percentual) da oferta tanto em capitais quanto em não capitais não é similar, haja vista que os cursos dos IFs estão assim distribuídos: dez (83%) em não capitais e dois (17%) em capitais; e as UEs organizam sua oferta da seguinte maneira: 105 cursos (85%) em não capitais e 18 (15%) em capitais brasileiras.

A partir do arrazoado da Tabela 1 e dos dados da *planilha*, analisando individualmente as cidades que ofertam o curso tendo como base a oferta de cada um dos tipos de IES, podemos apontar as unidades federativas em que as IES só mantêm cursos na capital, bem como as unidades federativas em que as IES não disponibilizam o curso nas capitais. Tal configuração pode ser detalhada na Tabela 2 a seguir, cuja numeração imediatamente em frente à sigla da unidade federativa indica o quantitativo desse tipo de IES nessa localidade.

Tabela 2: Localização dos 219 cursos ofertados: capitais ou não capitais

¹⁹ Reuni: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o qual busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior, criado pelo Governo Federal brasileiro por meio do Decreto 6.096 em 24 de fevereiro de 2007.

Região	Cidade	Tipos de IES			Cursos
		UF	IF	UE	
CO	Capital	1DF, 1GO, 1MS, 1MT	-	1MS	35
	Não capital ²⁰	2GO, 1MS, 2MT	1DF	15GO, 5MT, 4MS	
		9	1	25	
NE	Capital	3AL, 2BA, 3CE, 1MA, 2JP, 1PE, 1PI, 1RN	-	2BA, 1CE, 1MA, 2PI	89
	Não capital	1BA, 1CE, 3JP, 1PE, 1PI, 3RN, 3SE	5CE	5AL, 15BA, 10CE, 8MA, 5PE, 4PI, 4RN	
		27	5	57	
N	Capital	1AC, 2AP, 1AM, 2PA, 1RO, 2RR	1AP	2AP, 2PA	21
	Não capital	1AC, 4PA, 1TO	-	1AM	
		15	1	5	
SE	Capital	1ES, 2MG, 1RJ	1ES	2RJ, 2SP	41
	Não capital	13MG, 2RJ, 3SP	1MG	7MG, 2RJ, 4SP	
		22	2	17	
S	Capital	3PR, 3RS, 1SC		2PR	33
	Não capital	4RS	1PR, 2RS	17PR	
		11	3	19	
		84 cursos UF	12 cursos IF	123 cursos UE	219 cursos

Fonte: autoria própria

Tendo como suporte o detalhamento da localidade das 219 licenciaturas proporcionadas pelas 94 IES exposto pela Tabela 2, algumas considerações, levando em consideração a região onde estão os cursos, saltam aos olhos e devem ser tecidas.

Na região CO, identifica-se rapidamente que as UFs oferecem cursos em todas as capitais das quatro unidades federativas e que a concentração dos cursos das UEs reside em cidades que não as capitais. Na região NE, pode ser constatado que as UFs não disponibilizam curso em apenas uma capital (Aracaju, SE), dentre as nove existentes; enquanto cursos das UEs não se fazem presentes na maioria (cinco dentre nove) das capitais (Maceió, AL; Teresina, JP; Recife, PE; Natal, RN; e Aracaju, SE). A região N caracteriza-se pela maior presença da licenciatura aqui estudada sendo ofertada por UFs nas capitais em relação às cidades que não são capitais, e pela baixa presença desse curso em UEs na região. Também no N, cursos das UFs apenas não se fazem presentes em apenas uma capital (Palmas, TO). Na região SE, por ser a região conhecida por ser a de maior desenvolvimento sócio-econômico-financeiro do país, três fatos chamam atenção: a regularidade do quantitativo de oferta de cursos na capital e nas outras

²⁰ Considerei apenas o nome da cidade, não levando em consideração se tal localidade faz parte de alguma região metropolitana da capital.

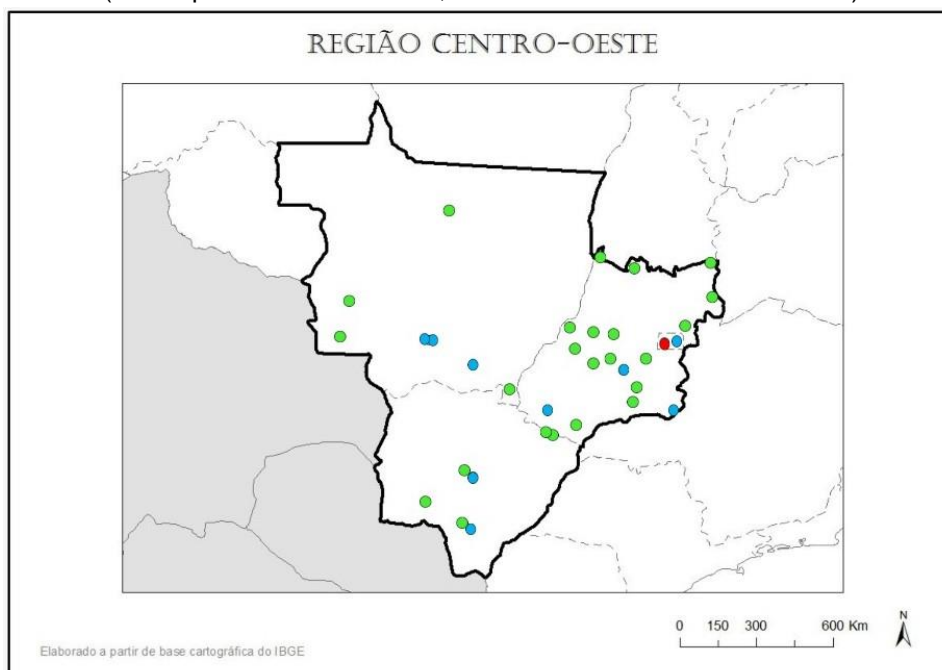
idades; não ter sido detectada a licenciatura promovida por UF localizada na capital do estado com o maior PIB do país, SP; e ser a única região do país em que existem IFs possibilitando o curso em voga em ambos tipos de cidades. Por fim, na região S, destaca-se que UFs oferecem cursos em todas as três capitais, ao contrário dos IFS, que não se fazem presentes em nenhuma delas, e que não é identificado qualquer curso de UEs em duas das três capitais (Porto Alegre, RS, e Florianópolis, SC). Finalizando a respeito da região S, é devido o destaque que todos os 19 cursos das UEs se localizam no estado do Paraná em cidades que não são Curitiba, sua capital.

Uma última necessária consideração acerca da investigação em torno da localização dos cursos em cidades que sejam capitais ou não, destaco que a cidade de Aracaju, capital do estado do SE, na região NE, é a única que não é contemplada com qualquer curso oferecido por IES pública em seu território.

Para além da discussão acerca das licenciaturas investigadas serem ofertadas em capitais ou cidades que não sejam as capitais das unidades federativas brasileiras, considerei importante facilitar a visualização da localização em que são oferecidos os cursos investigados. A fim de cumprir tal propósito, a partir do uso de mapas das regiões brasileiras disponíveis na *internet* e de investigação a respeito do posicionamento geográfico das cidades que abrigam as licenciaturas estudadas nesta pesquisa, apresento as Figuras a seguir, cada uma referente a cada região e algumas interpretações sobre as mesmas. Faz-se importante ressaltar que as informações quanto à quantidade e localização dos cursos estão compiladas na *planilha* que congrega todos os dados coletados, disponível no *link* <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1VkchZOeP8UuN8bROhEj8p7u2_LeV8PBC/edit?usp=sharing&ouid=115223584192420202952&rtpof=true&sd=true>.

A Figura 1 a seguir ilustra o posicionamento dos cursos investigados na região CO de nosso país.

Figura 1: Cursos na região CO
(UFs representadas em azul, IFs em vermelho e UEs em verde)



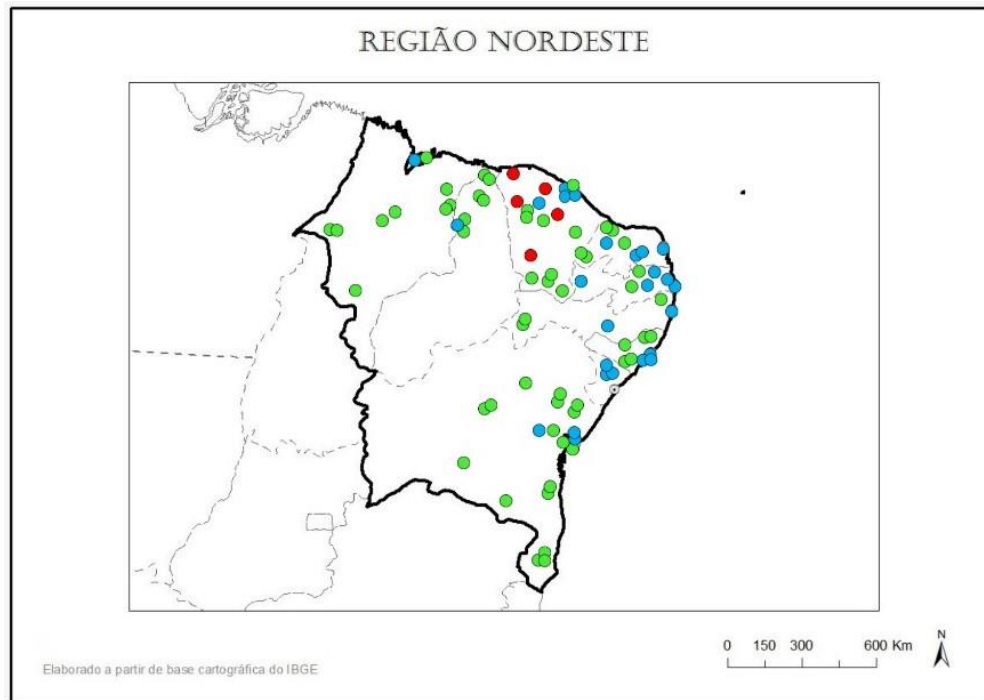
Fonte: autoria própria

A partir do exposto pela Figura 1, vê-se que as 12 IES da região (oito UFs + um IF + três UEs) oferecem um total de 35 oportunidades²¹ ao longo das quatro unidades federativas do CO.

Percebe-se que a grande concentração dos cursos está estabelecida ao leste da região, mais próxima ao centro do país, no estado de Goiás. Nota-se também que, em vista de sua maior extensão territorial, o estado do Mato Grosso se mostra como o mais desprovido de oportunidades de se cursar uma graduação para ser professor de língua inglesa. Brasília é a unidade federativa nessa região com a segunda menor possibilidade de oferta dessa licenciatura, já que sedia apenas dois cursos, um de UF e um de IF.

As licenciaturas oferecidas pelas 29 IES na região NE (14 UFs + um IF + 14 UEs), espalhadas pelos nove estados da região, estão indicadas na Figura 2 a seguir.

Figura 2: Cursos na região NE
(UFs representadas em azul, IFs em vermelho e UEs em verde)



Fonte: autoria própria

A região Nordeste, como já anteriormente evidenciado (Gráfico 4 e Tabela 2), é a região em que o maior número de cursos de licenciatura em inglês disponibilizados por IES públicas é oferecido: são ao todo 89 oportunidades²².

Fica evidente a tendência à aglomeração das oportunidades na região costeira do NE, talvez pela proximidade às capitais ou cidades mais desenvolvidas dos estados, o que naturalmente é associado a melhores e maior número de chances de espaço de trabalho para os professores de língua inglesa. Uma possível associação do maior quantitativo de oferta dos cursos ora

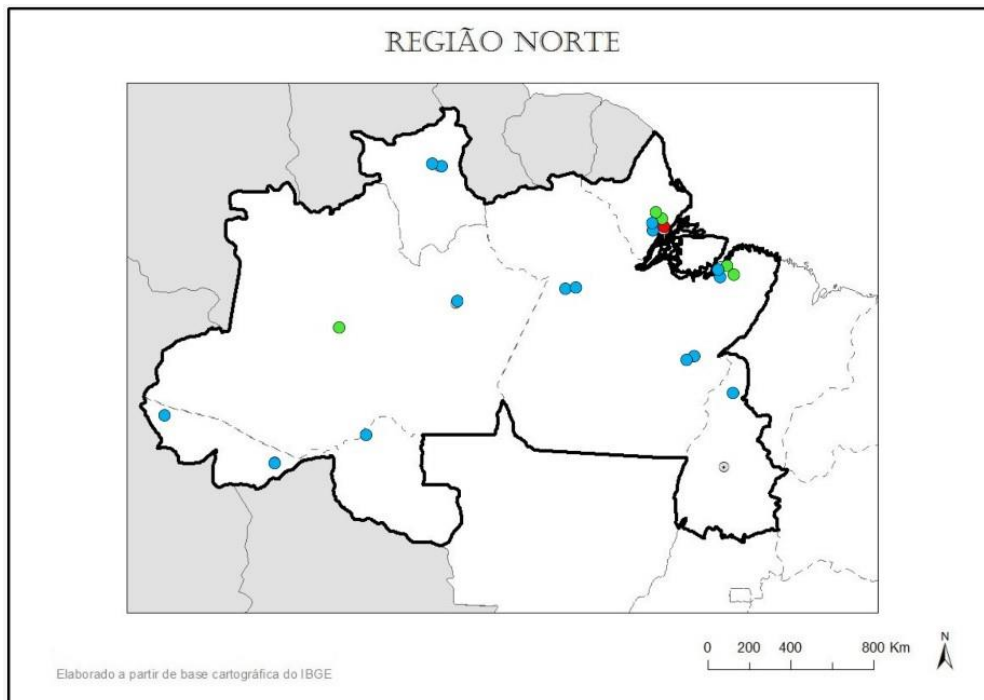
²¹ Apenas 34 cursos estão identificados na Figura 1, pois a UNEMAT (UE no MT) oferece um curso não presencial sem indicação de cidade onde se localiza(m) o(s) polo(s) de apoio.

²² Apenas 88 cursos estão identificados na Figura 1, pois a UFPI (UF no PI) oferece um curso não presencial sem indicação de cidade onde se localiza(m) o(s) polo(s) de apoio.

investigados nessa região, além da proporcionalidade de ser essa a região brasileira com maior número de unidades federativas, pode estar associada ao potencial turístico a ela atribuído. As duas cidades que mais ofertam cursos nessa região brasileira são Fortaleza (CE) e Salvador (BA), ambas com quatro licenciaturas cada.

A Figura 3 a seguir ilustra a disposição das licenciaturas investigadas na região Norte.

Figura 3: Cursos na região N
(UFs representadas em azul, IFs em vermelho e UEs em verde)



Fonte: autoria própria

Estão na Figura 3 indicados todos os 21 cursos na região N encontrados, proporcionados pelas treze IES (nove UFs + um IF + três UEs). Por ser a maior região brasileira em extensão territorial, bem como a que possui a menor concentração populacional do país, era de se esperar que as oportunidades formativas marquem presença próximo às capitais dos estados.

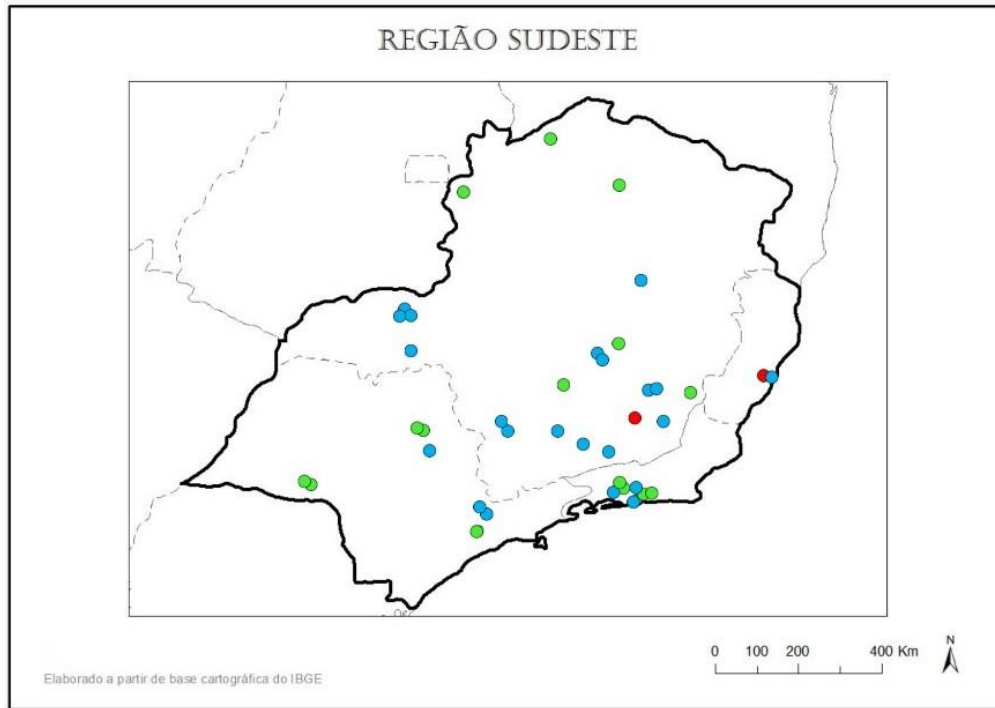
Em termos de quantitativo de cursos oferecidos, é a região brasileira que mais apresenta contraste de estados com mais e menos oferta da licenciatura investigada. São cinco as oportunidades de curso de graduação em inglês disponibilizadas na capital Macapá (AP), sendo duas de UFs, duas de UEs e uma de IF – fazendo com que essa cidade seja a que mais oferta cursos da graduação ora investigada no país. Uma outra cidade dessa região, também capital, Belém (PA), disponibiliza quatro²³ oportunidades formativas, sendo duas de UFs e duas de UEs.

No entanto, nessa região também estão localizadas as unidades federativas com as menores perspectivas de se formar novos professores de inglês, tendo em vista que os dois estados brasileiros que menos ofertam essa licenciatura são Rondônia e Tocantins – ambos sediam somente um curso de UF cada. Além disso, dois outros estados são responsáveis por disponibilizarem apenas dois cursos cada: Acre e Roraima, sendo todos esses quatro cursos de UFs.

²³ A oferta de quatro cursos em uma mesma localidade é o segundo maior índice de ofertas observado no estudo.

A localização das licenciaturas pesquisadas na região Sudeste está representada na Figura 4, que a seguir se encontra.

Figura 4: Cursos na região SE
(UFs representadas em azul, IFs em vermelho e UEs em verde)



Fonte: autoria própria

As 23 IES públicas brasileiras (16 UFs + dois IFs + cinco UEs) disponibilizam 41²⁴ cursos na região SE, conforme ilustrado na Figura 4. A propensão de acumulação de oportunidades de graduação perto das capitais dos estados se justifica pelo fato de trazerem consigo a probabilidade de maiores oportunidades de empregos nas cidades da região socioeconômica mais forte do país.

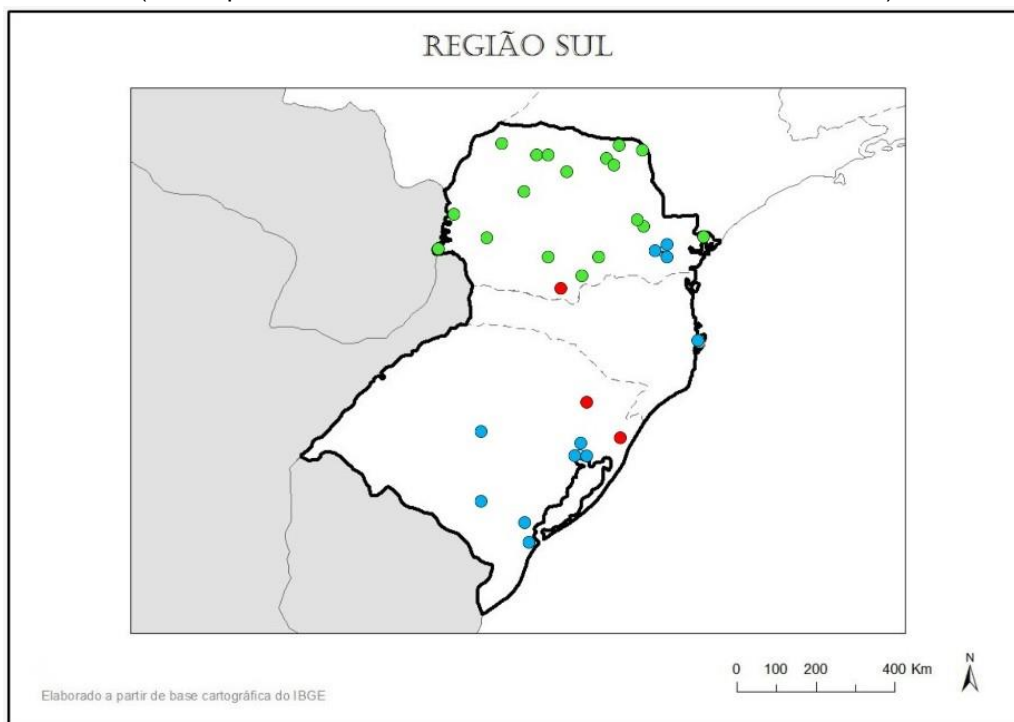
Aqui, nessa região, encontra-se a unidade federativa que mais disponibiliza chances de licenciatura para futuros professores de inglês: Minas Gerais, com suas 23 oportunidades formativas, sendo 15 de UFs, uma de IF e sete de UEs. Há também de se notar a presença de estado com a segunda menor oferta desse tipo de graduação: o Espírito Santo, no qual tem-se apenas duas oportunidades e ambas na capital.

Por fim, a seguir, a Figura 5 apresenta a configuração da localização das 33²⁵ graduações estudadas localizadas na região Sul do Brasil, propostas pelas 17 IES públicas nessa região localizadas (oito UFs + dois IFs + sete UEs).

²⁴ Apenas 40 cursos estão identificados na Figura 4, pois a UNIMONTES (UE em MG) oferece um curso não presencial sem indicação de cidade onde se localiza(m) o(s) polo(s) de apoio.

²⁵ Apenas 32 cursos estão identificados na Figura 5, pois a UEM (UE no PR) oferece um curso não presencial sem indicação de cidade onde se localiza(m) o(s) polo(s) de apoio.

Figura 5: Cursos na região SE
(UFs representadas em azul, IFs em vermelho e UEs em verde)



Fonte: autoria própria

A partir da Figura 5, somos negativamente surpreendidos pela constatação visual no estado de Santa Catarina, com apenas uma UF na capital do estado; bem como somos positivamente encantados com a *cobertura* do território do estado do PR – se tornando um sonho utópico de como deveria acontecer em todas as unidades federativas, democratizando ao máximo as chances de graduação. Assim como visto na região Norte, o Sul também é marcado por contraste de extremos, similarmente ao que acontece com ambas geograficamente.

Dessa maneira, findamos as colocações acerca dos dados de Localização, terceiro bloco da planilha que reúne todas as informações coletadas dos 219 cursos investigados.

O quarto bloco da *planilha* exibe os dados referentes ao Curso, os quais serão a seguir tratados. Curso de graduação, ou simplesmente graduação, como mencionado na parte introdutória deste trabalho, é a terminologia usada para nos referirmos à formação básica inicial, ou de certificação (Almeida Filho, 1997), a qual capacita uma pessoa a exercer uma profissão que necessita de nível superior de ensino. O Glossário de Legislação do Ensino Superior (UFPA, s/d, s/p) define *curso* a partir do entendimento do mesmo como uma “combinação de disciplinas e atividades organizadas, em campos gerais ou específicos do conhecimento, para atender objetivos educacionais definidos pela Instituição, segundo diretrizes curriculares”.

Neste contexto de pesquisa, considereei como cursos diferentes aqueles que, mesmo se oferecidos pela mesma IES, não fossem exatamente iguais nas características gerais exploradas neste trabalho, a saber: localização (sede da oferta do curso), duração (em anos), formato (presencial ou não), turno (diurno ou noturno), habilitação (licenciatura simples ou dupla) ou estrutura curricular vigente. Exemplificando:

a) a mesma IES oferece o curso em duas cidades diferentes (mesmo que no mesmo estado): considereei dois cursos;

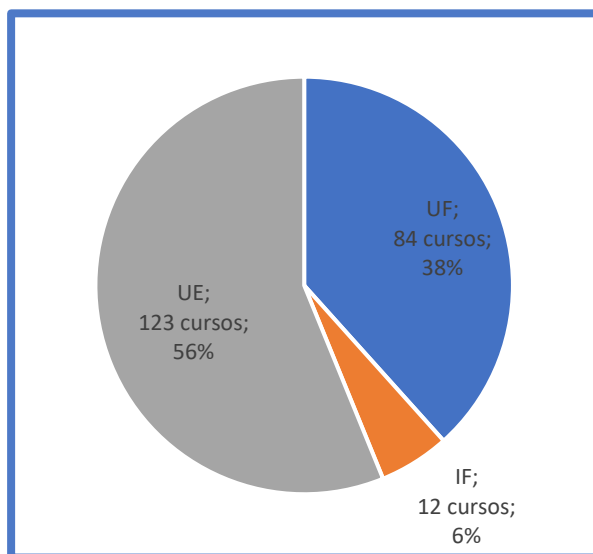
b) a mesma IES oferece o curso com a mesma estrutura curricular em turnos (diurno ou noturno) ou com duração (em anos) diferentes: considere dois cursos;

c) a mesma IES oferece na mesma cidade cursos de diferentes formatos (um presencial e outro não): considere dois cursos.

Em virtude de tal entendimento, na coluna B da *planilha* ([link <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1VkchZOeP8UuN8bROhEj8p7u2_LeV8PBC/edit?usp=sharing&oid=115223584192420202952&rtpof=true&sd=true>](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1VkchZOeP8UuN8bROhEj8p7u2_LeV8PBC/edit?usp=sharing&oid=115223584192420202952&rtpof=true&sd=true)) podem ser verificados todos os 219 cursos investigados nesta pesquisa, sendo 84 das UFs, 12 dos IFs e 123 das UEs. Nota-se que nessa coluna (B) da *planilha*, por vezes, existe, na mesma linha, a indicação de dois cursos da mesma IES – isso se dá pelo fato que ambos encontram-se na mesma cidade, adotam a mesma matriz curricular, mas são ofertados em turnos distintos: um no diurno e o outro no noturno.

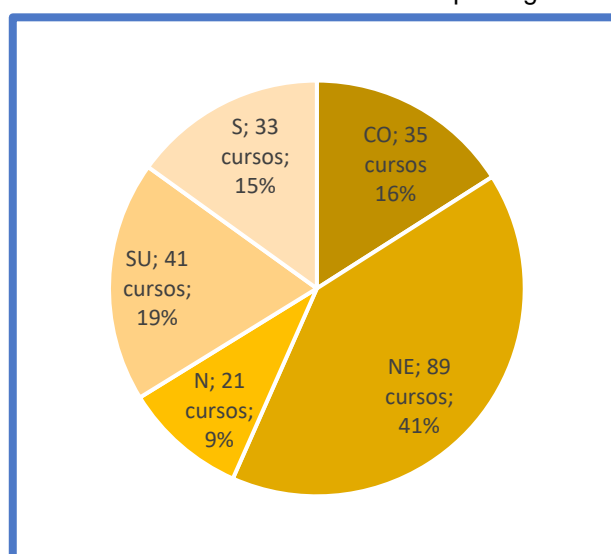
A partir desse entendimento do que é entendido como *curso*, os dados coletados mostram que as 94 IES ofertam 219 cursos, o que equivaleria imaginar que cada uma das 94 IES ofertantes viabilizaria 2,33 cursos. Os Gráficos 6 e 7 a seguir ilustram que tipo de IES pública é responsável pelas possibilidades de se cursar uma graduação em inglês e em que região do Brasil estão localizadas. Começamos pela informação de quais são as IES públicas que disponibilizam tal oportunidade aos interessados em cursar tal licenciatura:

Gráfico 6: 94 IES ofertam 219 cursos



Fonte: autoria própria

Gráfico 7: Oferta dos 219 cursos por região



Fonte: autoria própria

Como indicado no Gráfico 6 acima, as UEs respondem por mais da metade (56%) dos cursos de graduação em licenciatura em língua inglesa proporcionados pelas IES públicas brasileiras, seguidas das UFs (38%) e dos IFs (6%). Recordando o fato que são as UFs as IES mais antigas no país, a preocupação das mesmas pode ter sido a de oferecer os mais diversos cursos nas mais diferentes áreas em suas unidades; cabendo então às UEs, vislumbrando as necessidades e peculiaridades de seu estado, expandir os cursos que mais lhe aproovessem.

Voltando à superioridade numérica das UEs em termos de oferta de cursos de graduação em inglês por elas proporcionados, 56%, é também devido creditar a essas IES notoriedade pelo fato de a disponibilização do curso se estender por uma variedade de cidades, cobrindo os territórios estaduais onde se localizam. Apoiando-se na planilha que reúne os dados coletados,

é possível observar que a região com menor quantitativo de UEs que ofertam o curso investigado é a N, pois dentre seus sete estados, quatro não têm essa IES (AC, RO, RR e TO). A região S, apesar de ter a maior média entre a quantidade de UEs (sete) e quantidade de unidades federativas (três estados) (média 2,33), a concentração das sete UEs dessa região se dá em apenas um estado, o PR. As demais regiões brasileiras são marcadas pelo fato de terem apenas uma unidade federativa que não têm UE que oferte Letras-Ingês: no CO, o DF; na região NE, SE; e na região SE, o ES.

Apesar de as UFs serem responsáveis por menos de 40% das licenciaturas em inglês ofertadas (38%), faz-se necessário e importante registrar que em todas as 27 unidades federativas do país, há ao menos uma UF que possibilita tal curso. Numericamente, a média aritmética entre o número de UFs que ofertam a licenciatura (55) (Gráfico 3) e o número de unidades da federação (27) é 2; ou seja, é como se cada uma das unidades federativas tivesse duas UFs ofertando essa graduação. Portanto, apesar de não ser o tipo de IES que mais promove o curso em questão, é aquele que pode ser encontrado em todo o país.

Tendo visto quais IES que oferecem graduação em Inglês e onde (região geográfica e tipo de cidade) as mesmas se localizam, um segundo aspecto a ser observado é o tempo de duração dos 219 cursos oferecidos. Para tanto, apresento a Tabela 3 e o Gráfico 8 a seguir. Assim como no quesito anterior, o gráfico pôde ser concebido após a disposição das informações na tabela²⁶, as quais refletem os dados compilados na planilha.

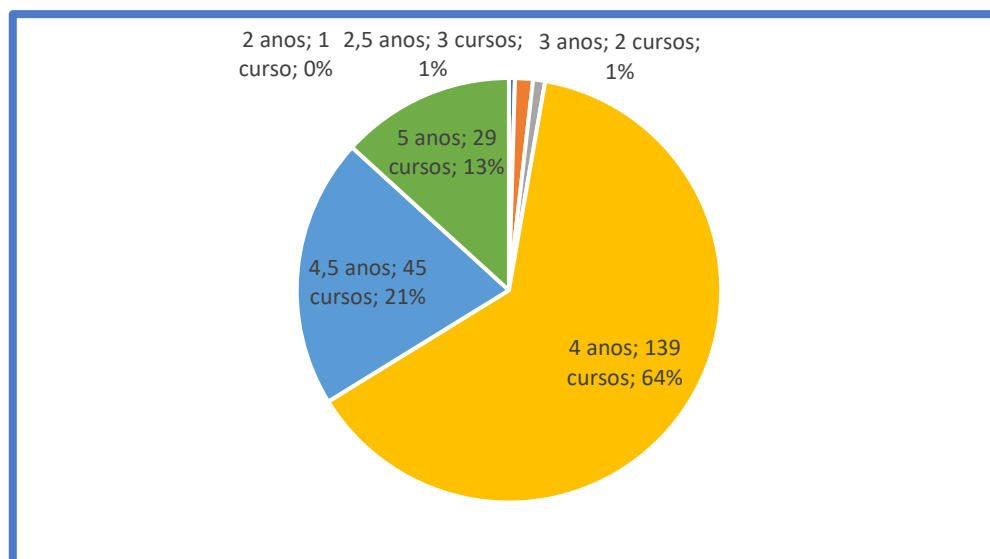
Tabela 3: Duração dos 219 cursos ofertados por região

anos	CO			NE			N			SE			S			
	UF	IF	UE	UF	IF	UE	UF	IF	UE	UF	IF	UE	UF	IF	UE	
2											1					1
2,5									3							3
3	2															2
4	7	1	25	11		38	5	1	2	10		12	8	3	16	139
4,5				12	2	13	10			3	1	3	1			45
5				4	3	6				9		2	2		3	29
	9	1	25	27	5	57	15	1	5	22	2	17	11	3	19	
	35 cursos			89 cursos			21 cursos			41 cursos			33 cursos			219 cursos

Fonte: autoria própria

Gráfico 8: Duração dos 219 cursos

²⁶ A opção pela confecção da tabela se justifica pelo fato de os dados terem sido coletados da *planilha* (<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1VkcZ0eP8UuN8bROhEj8p7u2_LeV8PBC/edit?usp=sharing&ouid=115223584192420202952&rtpof=true&sd=true>), agrupados e organizados nas tabelas para depois serem fonte para a confecção dos gráficos – dando assim maior credibilidade e confiabilidade nas informações expostas e discutidas ao longo do texto.



Fonte: autoria própria

Em linhas gerais, a duração de um curso de formação inicial de licenciatura é, minimamente, de 4 anos, ou 8 semestres letivos (Brasil, 2015), e vemos isso refletido nas IES pesquisadas, já que 98% dos cursos oferecidos seguem tal orientação (64% das licenciaturas com duração de quatro anos + 21% com quatro anos e meio + 13% com 5 anos).

Cursos com duração estendida para 4,5 ou 5 anos, fato que é responsável por 34% dos cursos oferecidos, podem vir a se mostrar como uma tendência, em função de exigências legais para uma atualização das propostas curriculares que deem conta de abarcar as demandas advindas de legislações e orientações acerca de propostas apresentadas para a educação básica e/ou para a formação de professores, as quais dizem respeito a disciplinas, a horas de prática e de estágio, bem como a horas de atividades de extensão curricular obrigatória (Brasil, 2015). A título de curiosidade, ressalto que essa duração estendida ainda não está em vigor em nenhuma IES da região CO do país.

Contrariamente, o que se nota no Centro-Oeste brasileiro, é o fato de os dois únicos cursos de Letras-Ingês com duração de três anos estarem lá localizados: sendo um uma licenciatura simples (UnB, no DF) e o outro uma licenciatura dupla (UFCat, em GO), ambos no formato presencial, destinados ao público em geral e que acontecem no diurno.

Foram identificados apenas dois cursos com duração de três anos, sendo que ambos são licenciaturas simples e têm como público-alvo interessados em concluir uma segunda licenciatura. Um deles, com duração de dois anos e meio, é no formato presencial (UEA, no AM); e o outro, com duração de dois anos, é no formato a distância (IFES, no ES).

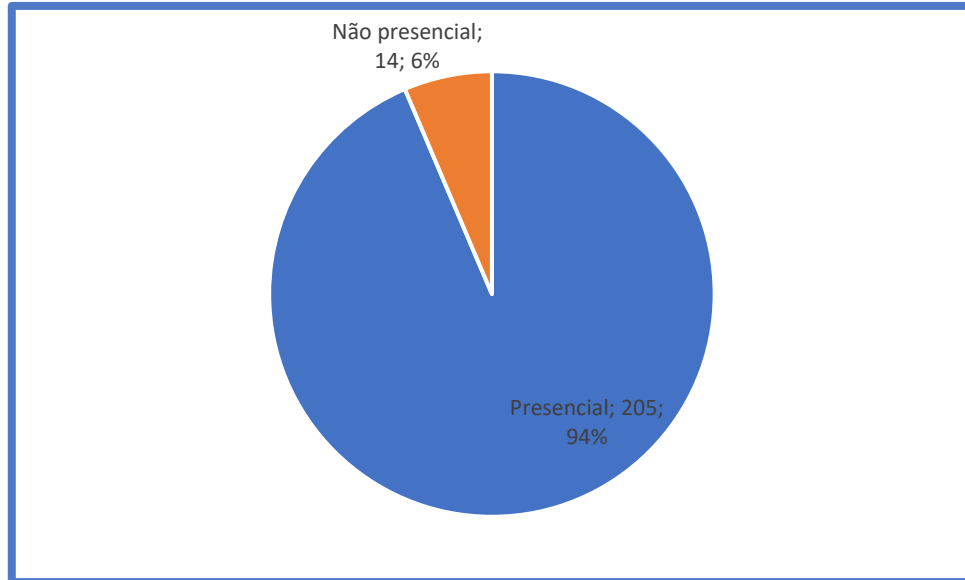
Correlacionando a discussão dos dados com a sequência de elementos observados nos cursos, disposta no *link*, o próximo item a ser explorado é o formato dos cursos.

Optei, na organização dos dados, pela classificação das licenciaturas observadas em presencial²⁷, a distância ou semipresencial, respeitando e reproduzindo as informações encontradas nos *sites* das IES ou nos documentos por elas disponibilizados para acessar as

²⁷ Complementando ao informado na nota de rodapé 1 deste trabalho, informo que o uso de itálico também foi adotado para referir-me às categorias criadas para organização e disposição dos dados colhidos ao longo do estudo.

informações do curso sendo ofertado. No entanto, para simplificação e por um melhor efeito visual da proporcionalidade de formatos dos cursos, fiz a opção de apresentar o gráfico ilustrativo (Gráfico 9) com apenas duas opções: presencial (incluindo aqui os cursos semipresenciais) e não presencial.

Gráfico 9: Formato dos 219 cursos

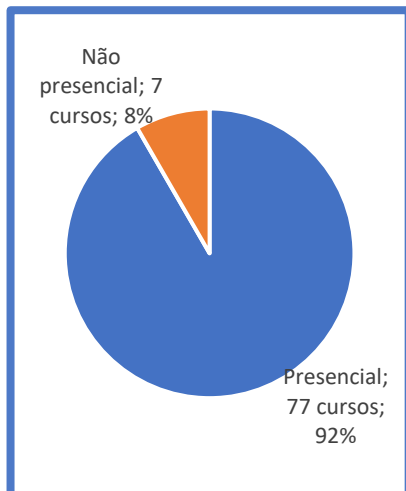


Fonte: autoria própria

A evidente propensão das IES pelo formato presencial dos cursos está perfeitamente em sintonia ao preconizado pelas Diretrizes Curriculares para cursos de formação inicial das licenciaturas (Brasil, 2015, p. 9), tendo em vista que o texto de seu Art 9º assim anuncia: “A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural”.

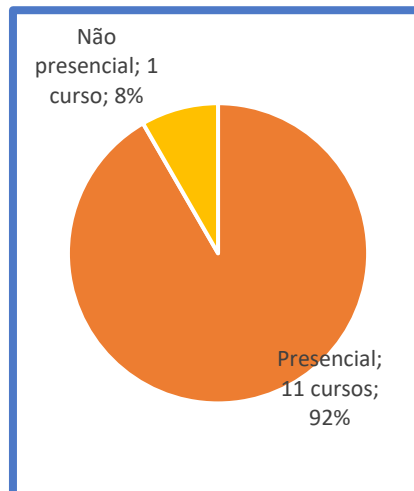
Estreitando o olhar a respeito da presencialidade dos cursos oferecidos, os Gráficos 10, 11 e 12 a seguir ilustram o formato que os diferentes tipos de IES (UF, IF e UE) optaram para a oferta de seus respectivos cursos.

Gráfico 10: Formato dos 84 cursos das UFs



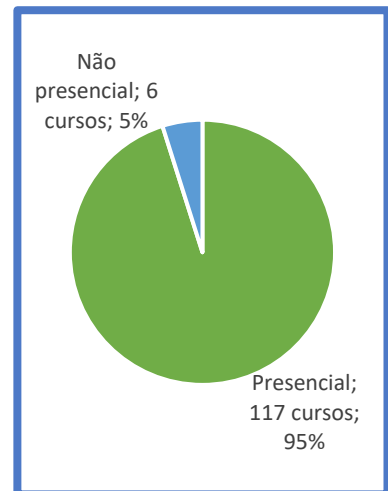
Fonte: autoria própria

Gráfico 11: Formato dos 12 cursos dos IFs



Fonte: autoria própria

Gráfico 12: Formato dos 123 cursos das UEs



Fonte: autoria própria

O favoritismo pelos cursos ofertados de maneira presencial é ratificado por meio das ilustrações nos Gráficos 10, 11 e 12, em que o máximo de cursos não presenciais é de apenas 8% nas UFs e IFs que os disponibilizam. Ressalta-se a situação que muitas dessas ofertas não presenciais são viabilizadas pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (doravante UAB) (Brasil, s/d-d), iniciativa governamental, que, por meio da educação a distância, visa a ampliação e interiorização de oportunidades de cursos e/ou programas associados à educação superior.

Em se tratando de UF, e lembrando que esse tipo de IES é dos mais antigos, pode-se associar a tradição do formato presencial a partir do legado histórico nesse tipo de oferta por essas instituições; pois o que se nota, via mídia, é o incessante aumento de propostas e anúncios de cursos não presenciais por IES privadas. Ainda quanto às UFs, destaca-se o fato de essas não disponibilizarem nenhuma licenciatura não presencial nas regiões CO e N. Das únicas sete ofertas de cursos não presenciais oportunizados por esse tipo de IES (dentre um total de 84), cinco se localizam na região NE, uma no SE e uma na região S.

Analisando a oferta feita pelos IFs, temos apenas uma oferta de licenciatura não presencial, viabilizada pelo *campus* localizado na capital do ES, Vitória; enquanto todas as outras licenciaturas dessas instituições (total de 12) são no formato presencial.

Quanto às UEs, observa-se que é o tipo de IES que proporcionalmente tem o menor índice de cursos não presenciais (5%), apesar de representar as instituições que mais promovem a licenciatura em questão (Gráfico 3). Ainda, registra-se que nenhuma oferta de curso não presencial é por essas IES feita na região N (todos seus cinco cursos são presenciais) e os seus seis cursos não presenciais estão assim distribuídos: dois na região CO, dois na região NO, um na SE e um na S.

Para se ter uma visão geral da presencialidade nos 219 cursos disponibilizados por todas as 94 IES investigadas, apresento a seguir a Tabela 4 e o Gráfico 13 (em que P indica ser *presencial*; e NP, *não presencial*)

Tabela 4: Cursos ofertados: Região do Brasil x Âmbito da IES x Formato dos cursos

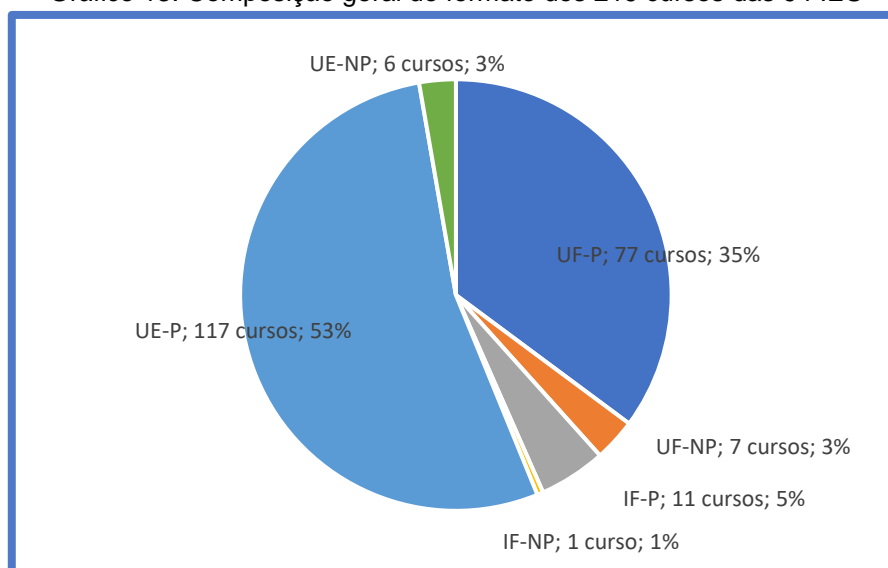
		CO	NE	N	SE	S	
	Formato do curso ofertado						
55 UFs	Presencial	9	22	15	21	10	77
	Não presencial	0	5 ²⁸	0	1	1	7
							84
7 IFs	Presencial	1	5	1	1	3	11
	Não presencial	0	0	0	1	0	1
							12
32 UEs	Presencial	23	55	5	16	18	117
	Não presencial	2	2	0	1	1	6
							123
Total das IES	Presencial	33	82	21	38	31	205
	Não presencial	2	7	0	3	2	14
							219

²⁸ Dois desses cursos são semipresenciais: um da UFPI e um da UFPB.

Total por região	35	89	21	41	33	219 cursos
------------------	----	----	----	----	----	------------

Fonte: autoria própria

Gráfico 13: Composição geral do formato dos 219 cursos das 94 IES



Fonte: autoria própria

Nessa perspectiva geral, vemos que a oferta de cursos presenciais pelas UEs responde por mais da metade de todas as licenciaturas disponíveis (53%). Ao unir as ofertas presenciais das UFs (35%) às da UEs, chegamos a 88% de todos os cursos investigados. A partir do que é visto em propagandas veiculadas em diferentes mídias, tenho a sensação de que as IES públicas estão, de certo modo, na contramão do que é disponibilizado pelas IES particulares, que inundam nosso cotidiano com chamados para seus cursos não presenciais, facilitando, ou, ao menos, tentando facilitar, o interesse do público em suas ofertas de comodidade de tempo e espaço para a realização da graduação.

Expandindo o olhar acerca da presencialidade, ao escrutinar a *planilha* que se encontra no *link*, constatam-se algumas curiosidades. Em relação às UFs, chama atenção a região NE, na qual três IES (UFC, UFS e UFPB) oferecem três cursos cada, sendo sete deles presenciais. Ao olharmos os 12 cursos oferecidos pelos sete IFs, o que se destaca é o fato de, também na região NE, o IFCE oferecer todos os cinco cursos da região no formato presencial. No que diz respeito aos 123 cursos viabilizados pelas 32 UEs, destacam-se os seguintes aspectos da região CO: uma só IES (UEG) oferece 15 cursos, todos presenciais e em diferentes cidades do estado de GO; e duas outras IES (UNEMAT, no MT; UEMS, no MS) oferecem, cada uma, cinco cursos, sendo quatro presenciais e em diferentes cidades e somente um curso no formato não presencial. No que tange à região geográfica, duas curiosidades valem ser mencionadas. A primeira diz respeito à região N, pois todos os 23 cursos nela ofertados são presenciais (16 pelas UFs, 1 pelo IF, e cinco pelas UEs); e a segunda refere-se ao fato de que todos os nove cursos oferecidos pelas UFs na região CO são presenciais.

O turno em que os cursos são oferecidos também foi item de investigação nesse estudo. É sabido pelo senso comum que licenciaturas são muito procuradas por pessoas que já se encontram no mercado de trabalho e buscam, a partir da finalização do curso superior, uma melhor posição empregatícia.

Ao coletar e registrar as informações na planilha, tentei ser o mais precisa reportando os turnos de maneira fidedigna ao que estava informado²⁹. Assim, utilizei as seguintes expressões para indicar o turno dos cursos: *diurno*, *integral*, *mat* (para matutino), *not* (para noturno), *polo estabelece*, *sáb* (para sábado) e *vesp* (para vespertino), como também detalhamentos como & e *+manhã.sáb*. Entretanto, para ter uma ideia mais definida se o curso acontece durante o dia ou durante a noite, decidi, para usar aqui no Relatório (Tabela 5 e Gráfico 14 a seguir), restringir para uma divisão básica entre *diurno* ou *noturno*. Quando a informação era de que o curso acontecia de forma integral, considerei, para esse momento da análise, que ele acontecia no diurno.

Ainda, esclareço que apenas estou considerando para esse quesito de análise os cursos presenciais, tendo em vista que os não presenciais³⁰, via de regra, não exigem tal compromisso do graduando.

Dessa forma, as informações a seguir, constantes na Tabela 5 e nos Gráficos 14 e 15 (em que D indica *diurno* e N *noturno*), dizem respeito ao horário de oferta dos 205 cursos presenciais identificados no estudo – 205 é o resultado da subtração de 14 cursos não presenciais³¹ da totalidade de 219 cursos (como indicado nos Gráficos 9 e 13) – ofertados nas diferentes regiões do país.

Tabela 5: Turno dos 205 cursos totalmente presenciais ofertados por região

	CO			NE			N			SE			S			
	UF	IF	UE	UF	IF	UE	UF	IF	UE	UF	IF	UE	UF	IF	UE	
Diurno	6	1	2	12	4	27	9	1	3	8	0	6	9	0	3	91
Noturno	3	0	21	10	1	28	6	0	2	13	1	10	1	3	15	114
	9	1	23	22	5	55	15	1	5	21	1	16	10	3	18	
	33			82			21			38			31			205

Fonte: autoria própria

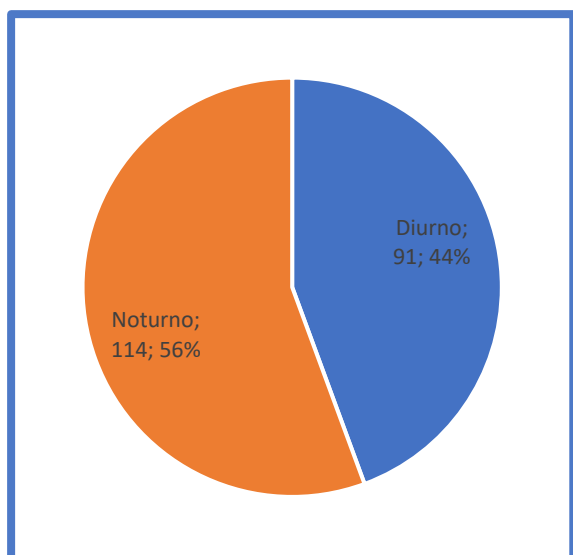
Gráfico 14: Turno de oferta dos 205 cursos presenciais

Gráfico 15: Composição geral do turno de oferta dos 205 cursos presenciais por tipo de IES

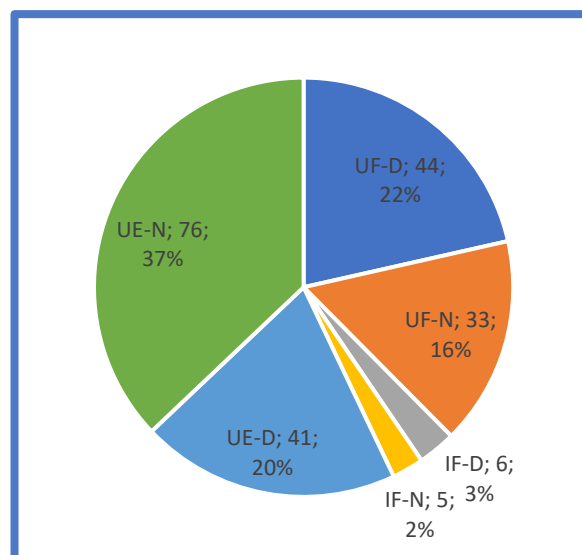
²⁹ Em vista de capturar e registrar a informação mais recente, priorizei os dados que estavam no *website* da IES. Na falta desses, recorri aos PPCs.

³⁰ Entretanto, na planilha, pode ser encontrado curso não presencial com indicação de turno – tal situação acontece quando foi especificado pela IES quando aconteceriam os eventuais encontros presenciais.

³¹ Na verdade, 12 cursos a distância e dois cursos semipresenciais.



Fonte: autoria própria



Fonte: autoria própria

A partir da Tabela 5 e do Gráfico 14, vê-se claramente que os dados evidenciam que as oportunidades de se fazer uma graduação em licenciatura em inglês no Brasil em uma IES pública são mais frequentes no noturno; apesar de esse percentual não se mostrar muito discrepante, considerando que esse turno leva vantagem de somente 12% (oferta no turno noturno indica 56% enquanto no diurno 44%) (Gráfico 14). No entanto, por ser evidente a superioridade da oferta no turno noturno, faz-se necessário tentar entendê-la: uma plausível interpretação pode estar associada ao imaginário de um novo e recorrente perfil de universitários, os quais não se dedicam exclusivamente aos estudos, devido ao fato de que políticas de inclusão da classe trabalhadora no ensino superior (com o perfil de se dedicar ao emprego durante o dia e só poder se dedicar aos estudos à noite) são recentes em nosso país.

Historicamente³², sabemos que a crise brasileira nos anos 1980, marcada principalmente pela contínua recessão e desaceleração na economia, alto desemprego, desvalorização rápida dos salários e hiperinflação – aspectos esses que interferiram em todos os aspectos do cotidiano social de nosso país –, levou à adoção de uma política neoliberalista, a qual deu um grande incentivo à oferta de vagas em cursos superiores no turno noturno, como uma forma de atender à crescente demanda de profissionalização de pessoas trabalhadoras cujos turnos matutino e vespertino são destinados ao trabalho. Além disso, esclarecem Veras, Figueiredo, Kuratani e Chaves (2020) que, no final da década seguinte (1990), com a promulgação da LDB (Brasil, 1996), cujo artigo 62 preconiza que professores de todos os níveis de Educação devem ter formação superior, evidenciaram-se planejamentos e articulações quanto ao crescimento de oferta de cursos de licenciatura em nível superior. Foram adicionadas ao referido cenário, iniciativas e programas de expansão e democratização do ensino superior acontecidas nos primeiros anos deste século, como o Reuni, já anteriormente mencionado, que visa(va)m reforçar a necessidade de ampliação de oferta de cursos noturnos, que são entendidos, em sua grande maioria, como (única) alternativa para os estudantes que já se encontram no mercado de trabalho.

Retomando as informações contidas na Tabela 5 e no Gráfico 15, analisando o turno em consideração ao tipo de IES que oferta a licenciatura, nota-se que as instituições federais (UFs

³² Fonte: < <https://www.infoescola.com/economia/crise-economica-nos-anos-80/> acesso em outubro/2023.

e IFs) tendem a manter sua oferta para o turno diurno; diferentemente das UEs, que apontam ser sua oferta mais no turno noturno. Tal propensão do noturno pelas UEs se faz evidente ao observarmos o quantitativo de oferta de cursos no noturno em relação ao diurno nas regiões CO e S. A oferta dos IFs, mesmo sendo de apenas 5% da totalidade de cursos ofertados presencialmente, acompanha a preferência *federal* pelo diurno, provavelmente por serem instituições da mesma natureza (federal) e por causa da forma como o currículo é estruturado.

Dando continuidade aos itens investigados neste estudo, habilitação é o próximo a ser explorado. Reza a LDB (Brasil, 1996) que *habilitação* diz respeito à condição para a docência; isto é, decorre de um programa instrucional com requisitos específicos – tais como disciplinas e/ou carga horária a serem cumpridas e estágios a serem desenvolvidos – que visa capacitar o discente a exercer uma atividade específica dentro da área de conhecimento do curso (UFPA, 2023). Portanto, a habilitação é o diploma de licenciatura na disciplina específica do curso, que é/são aquela(s) que consta(m) expressamente no diploma. Licenciatura simples refere-se à habilitação para ministrar aulas de uma língua; e licenciatura dupla diz respeito à habilitação para ministrar aulas de duas línguas. Em um passado não muito distante, digamos, década de 60 ou 70, não era incomum cursos de licenciatura com habilitação em três línguas diferentes (habilitação tripla); entretanto, em períodos mais recentes da trajetória histórica de cursos de formação de professores, tal modelo de habilitação não se faz mais comumente presente.

Ainda sobre o assunto, registra-se que não é recente em nossa literatura acerca da formação de professores de inglês brasileiros, a controvérsia envolvendo o dilema licenciatura simples *versus* licenciatura dupla. Diversos estudiosos expõem argumentos a favor de uma ou em detrimento da outra. Talvez, involuntariamente em consequência de minha opinião pessoal, um maior número de defensores de licenciatura simples tem se feito presente em minhas leituras. Enquanto Duarte e Oliveira (2018, p. 676) explanam que obter duas habilitações dentro de um espaço de tempo em que apenas uma poderia ter sido obtida pode soar como “um critério promissor de seleção pessoal e profissional em nossos dias”, os autores também nos alertam que “a lógica quantitativa geralmente não se confirma como garantia de um processo formador em que a qualidade em relação à aprendizagem e à formação em diferentes disciplinas/línguas se torne um fator profissional determinante”. Isto posto, vamos aos dados observados nesta pesquisa.

Para os fins deste estudo, considereei habilitação simples equivalente à licenciatura em língua inglesa; e considereei habilitação dupla àquela em que os formados podem dar aulas de português e inglês – apesar de um dos cursos investigados fugir à regra, o curso da UNIPAMPA (UF no RS), cuja habilitação dupla é a de inglês e espanhol.

A Tabela 6 e os Gráficos 16, 17, 18, 19 e 20 a seguir ilustram as habilitações encontradas nos 219 cursos investigados.

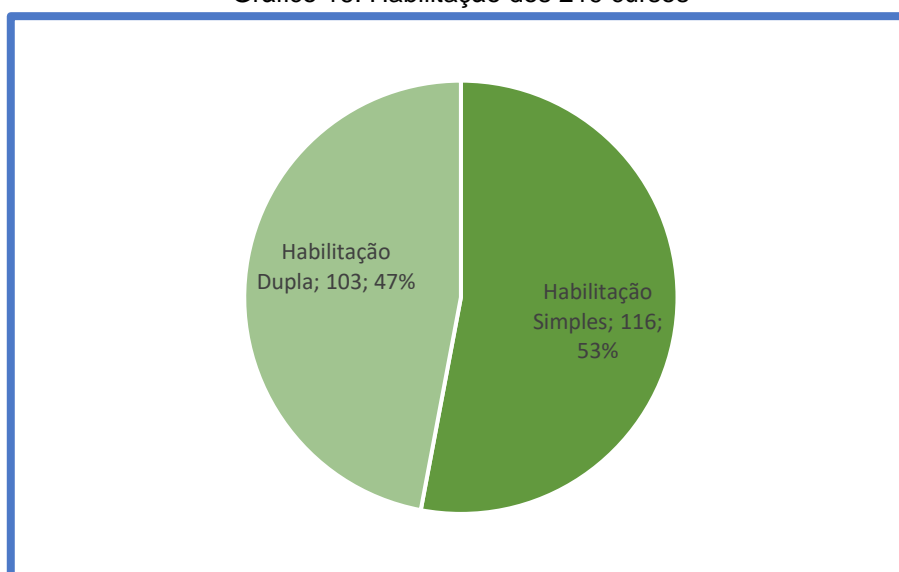
Tabela 6: Habilitação dos 219 cursos ofertados por região

		CO	NE	N	SE	S		
UF	Simple	4	21	11	12	7	55	84
	Dupla	5	6	4	10	4	29	
IF	Simple	1	0	0	1	0	2	12
	Dupla	0	5	1	1	3	10	
UE	Simple	0	39	5	8	7	59	123
	Dupla	25	18	0	9	12	64	

	35	89	21	41	33	219 cursos
--	----	----	----	----	----	------------

Fonte: autoria própria

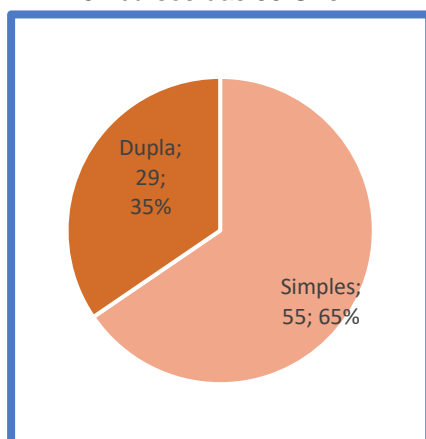
Gráfico 16: Habilitação dos 219 cursos



Fonte: autoria própria

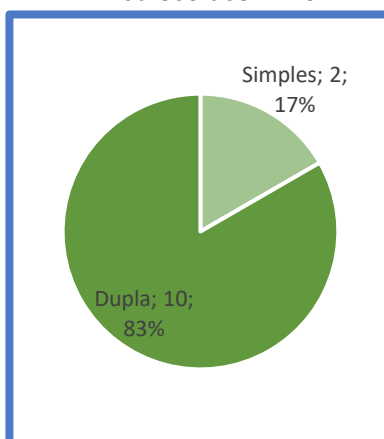
A partir do Gráfico 16, a primeira informação a ser observada é a leve superioridade da oferta de cursos de habilitação simples. Enquanto essa se faz presente em 53% dos cursos, a habilitação dupla é a praticada em 47% dos cursos; sendo, portanto, a predominância da habilitação simples na ordem de apenas 6%.

Gráfico 17: Habilitação dos 84 cursos das 55 UFs



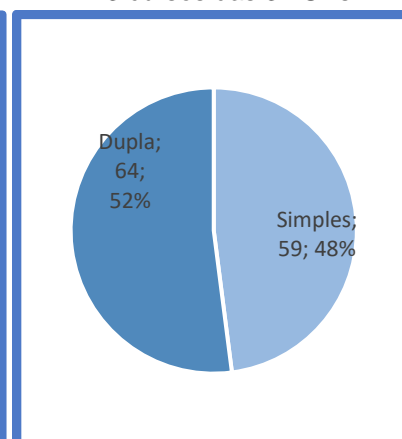
Fonte: autoria própria

Gráfico 18: Habilitação dos 12 cursos dos 7 IFs



Fonte: autoria própria

Gráfico 19: Habilitação dos 123 cursos das 32 UEs

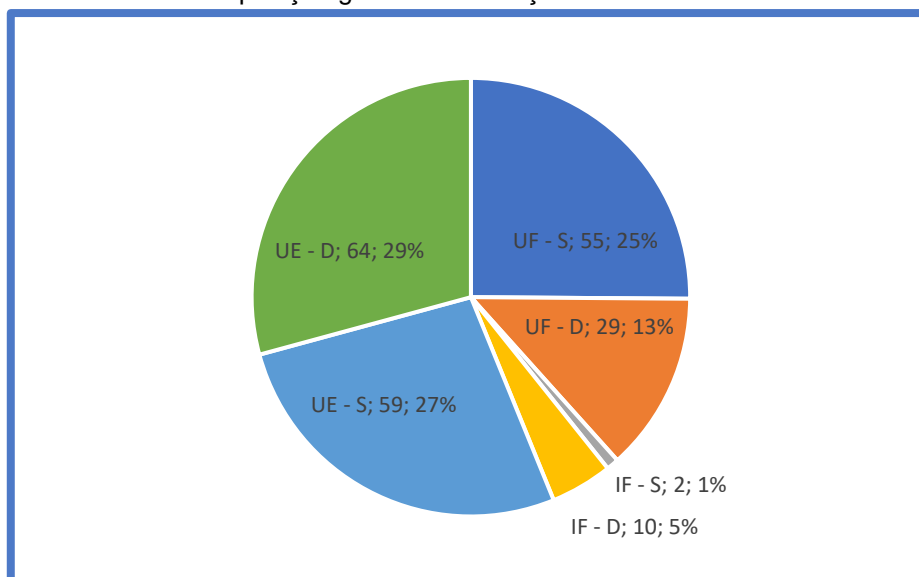


Fonte: autoria própria

Ao olharmos individualmente para cada tipo de IES, como nos mostram os Gráficos 17, 18 e 19, vemos que a superioridade da habilitação simples se faz presente apenas nas UFs, levando em consideração que a habilitação dupla é levemente maior nas UEs e muito superior nos IFs. Uma provável explicação para a superioridade (equivalente a praticamente o dobro) da licenciatura simples se fazer presente apenas nas UFs pode estar relacionada ao fato de serem essas as IES mais antigas e por isso manterem a preocupação de oferecerem cada curso em sua forma mais *original*.

O Gráfico 20 (em que D indica *dupla* e S indica *simples*) a seguir retrata a proporcionalidade das habilitações de acordo com os diferentes tipos de IES do estudo. Apesar de nele poder ser detectada a maior proporcionalidade sendo a da oferta de cursos de dupla habilitação pelas UEs (29%), é da mesma forma possível nele observar que a habilitação simples, expressa pelos 27% das UEs juntamente com os 25% das UFs, totalizam mais da metade da oferta (52%) das licenciaturas em inglês possibilitadas pelas IES públicas em nosso país.

Gráfico 20: Composição geral da habilitação dos 219 cursos das 94 IES



Fonte: autoria própria

Cruzando as informações obtidas a partir do Gráfico 20 com a planilha que hospeda os dados coletados no estudo, constatam-se alguns fatos curiosos, por exemplo:

- a) a despeito de serem o tipo de instituição que mais oferta cursos de licenciatura dupla, nenhuma UE o faz na região N;
- b) todos os 20 cursos de habilitação dupla da região SE são presenciais;
- c) todos os sete cursos não presenciais possibilitados pelas UFs são de licenciatura única;
- d) todos os 25 cursos das UEs na região CO, ofertados por apenas 3 IES, são de licenciatura dupla;
- e) todos os sete cursos das UEs na região N, oferecidos por 3 IES, cada uma em um estado da federação, são de licenciatura única;
- f) a única licenciatura dupla detectada no estudo que foge à tradicional expectativa Português-Inglês é a licenciatura Inglês-Espanhol, da UNIPAMPA, no RS, a qual segue ao formato presencial de ensino;
- g) a baixa presença dos IFs no cenário formativo das licenciaturas para professores de inglês, com somente 12 cursos ofertados, é caracterizada pela predominância da habilitação dupla sobre a única, na ordem de 300% - são nove cursos com habilitação dupla e apenas três com a simples;
- h) todos os cursos de habilitação simples das regiões CO e N são presenciais; e
- i) todas os cursos de habilitação dupla das regiões NE, N e SE são presenciais.

Apesar de as Tabelas 4, 5 e 6 e os Gráficos 9 a 20 anteriormente exibidos já terem abastecido o estudo com dados a respeito do formato (presencial ou não presencial), turno (diurno, noturno ou sem informação) e tipo de habilitação dos cursos estudados, uma curiosidade adicional se faz presente: investigar a correlação existente entre os diferentes tipos de habilitação (simples e

dupla) e essas outras características neste parágrafo mencionadas (presencialidade e turno). Essa curiosidade é decorrente de questionamentos que me faço do tipo: “Seriam as licenciaturas duplas mais propensas a serem ofertadas no noturno?” (em vista de poder preparar pessoas para um maior leque de oportunidades de emprego) ou “As licenciaturas simples tendem a ser disponibilizadas no diurno para assim atender um público que pode se dedicar exclusivamente aos estudos?”. Para tentar saciar tamanha curiosidade, a seguir, apresento a Tabela 7, a qual pormenoriza tais dados dos cursos em suas regiões.

Tabela 7: Habilitação x Presencialidade x Turno do curso

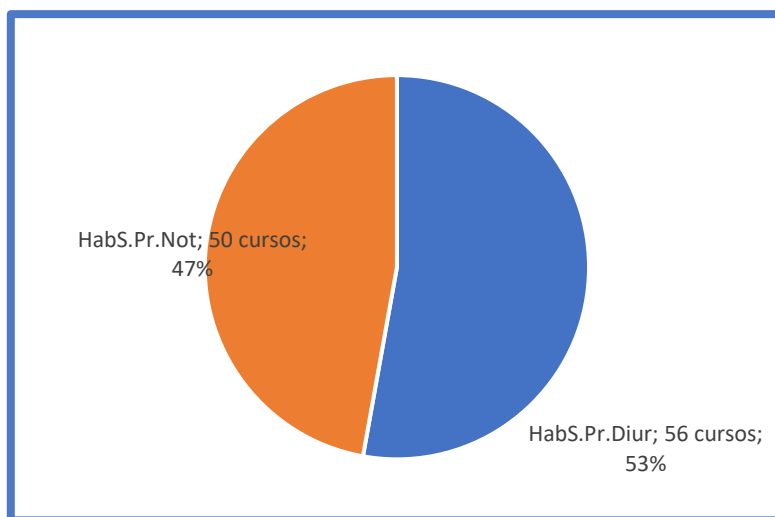
Tipo Habilit	Região	Qtd cursos	Presencialidade		Turno		
			Pres	NPres	Diur	Not	s/info
Simples	CO	5	5		4	1	
	NE	60	53		26	27	
				7	1	1	5
	N	17	17		11	6	
	SE	21	18		9	9	
				3	1		2
	S	14	13		6	7	
			1			1	
	117	106	11	58	51	8	
			117		117		
Dupla	CO	30	28		5	23	
				2	1	1	
	NE	29	29		17	12	
	N	4	4		2	2	
	SE	20	20		5	15	
	S	19	18		6	12	
			1		1		
	102	99	3	36	66		
			102		102		

Fonte: autoria própria

A compilação das 219 licenciaturas investigadas presentes na Tabela 7 nos aponta que metade da totalidade (cursos presenciais e não presenciais) das 117 licenciatura simples (Letras-Inglês) (58 cursos, 50%) é ofertada no diurno, enquanto 43% (51 cursos) acontece no noturno, e em 7% (8 cursos) não foi possível identificar o turno em que prováveis encontros presenciais acontecessem – indicado como *s/info* na última coluna da dita Tabela.

Se nos atentarmos apenas aos cursos de licenciatura simples presencial, 106 ao todo, conforme ilustrado no Gráfico 21 (em que Diur indica *Diurno* e Not indica *Noturno*), em seguida apresentado, a leve superioridade do turno diurno se mantém, já que 53% da oferta (56 cursos) assim indica. Isto posto, é irrefutável afirmar que a licenciatura simples ainda traz em torno de si uma aura favoravelmente desenhada a uma classe social em que os universitários têm o privilégio de se dedicarem exclusivamente aos estudos no diurno.

Gráfico 21: Turno de oferta das 106 Licenciaturas Simples Presenciais



Fonte: autoria própria

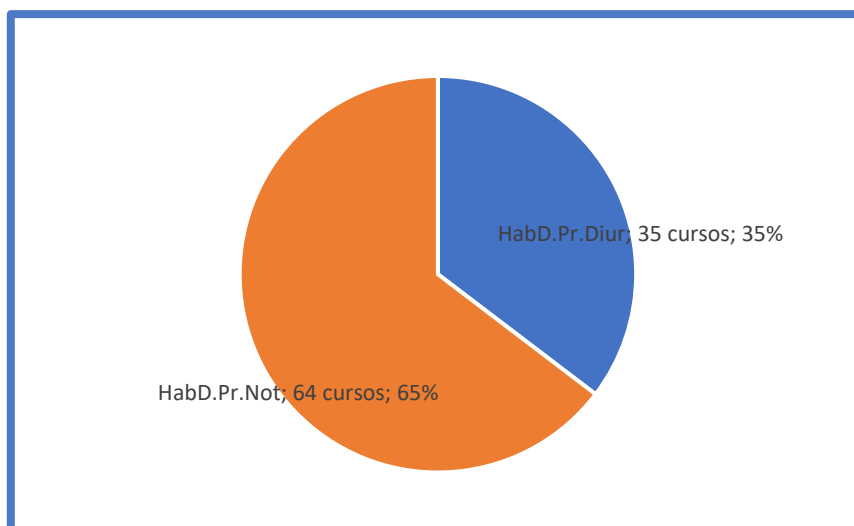
No que diz respeito à licenciatura dupla³³, a partir da Tabela 7, há de se primeiramente constatar que todos os 102 cursos investigados (presenciais e não presenciais³⁴) informam o turno da oferta de seus cursos. Os dados da mesma tabela ainda revelam que para esse curso, o cenário não é tão equânime quanto o da licenciatura simples. Isso acontece em razão de 65% da oferta (66 cursos) das graduações de licenciatura dupla ser viabilizada pelas IES turno noturno, enquanto apenas 35% das oportunidades (36 cursos) acontecem no diurno.

Ao considerarmos somente os cursos de licenciatura dupla presencial (99 no total) – vide Gráfico 22 na sequência (em que Diur indica *Diurno* e Not indica *Noturno*) –, a idêntica proporção da situação anterior se repete: enquanto 65% (64 cursos) da oferta acontece no turno noturno, 35% (35 cursos) dela pode ser encontrada no diurno. Portanto, parece que meu questionamento encontrou como resposta a hipótese que eu precocemente havia levantado: um curso que traz mais oportunidades de empregos (duas licenciaturas) ser promovido com mais frequência no noturno para que assim, pessoas que já se encontram no mercado de trabalho durante o dia e querendo se qualificar, possam dele se beneficiar.

Gráfico 22: Turno de oferta das 99 Licenciaturas Duplas Presenciais

³³ Vale recordar que um dos 102 cursos é a licenciatura dupla Inglês-Espanhol, sendo todas as outras Português-Inglês.

³⁴ Por vezes, os cursos não presenciais indicam o turno em que prováveis encontros presenciais ocorrerão.

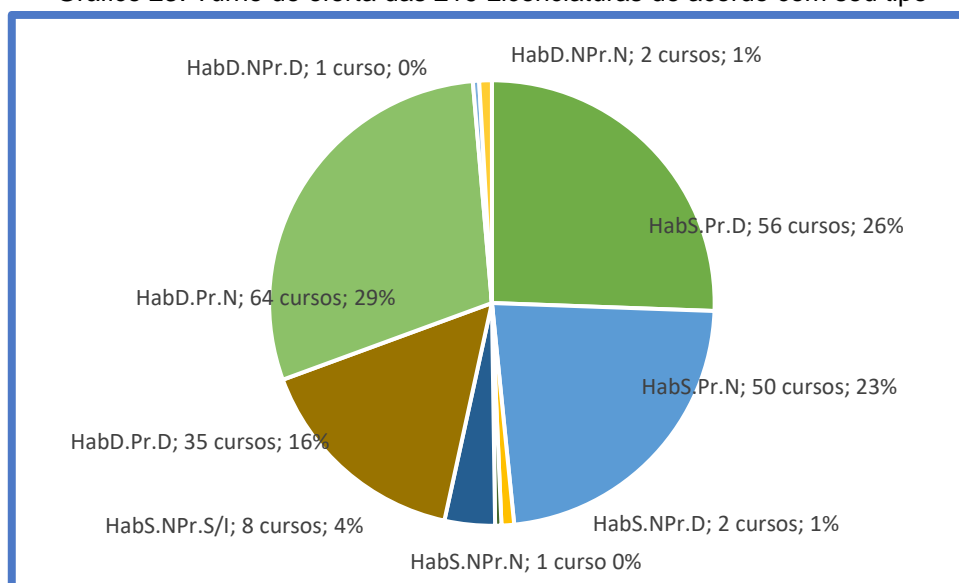


Fonte: autoria própria

Com o intuito de saciar meu interesse em torno da associação habilitação *versus* turno do curso, compilo abaixo, nos Gráficos 23 e 24, a maneira como os cursos de licenciatura em inglês disponibilizados pelas IES brasileiras se comportam em termos de turno de oferta.

A seguir, o Gráfico 23 (em que D indica *Diurno*, N indica *Noturno*, S/I indica *Sem Informação*).

Gráfico 23: Turno de oferta das 219 Licenciaturas de acordo com seu tipo

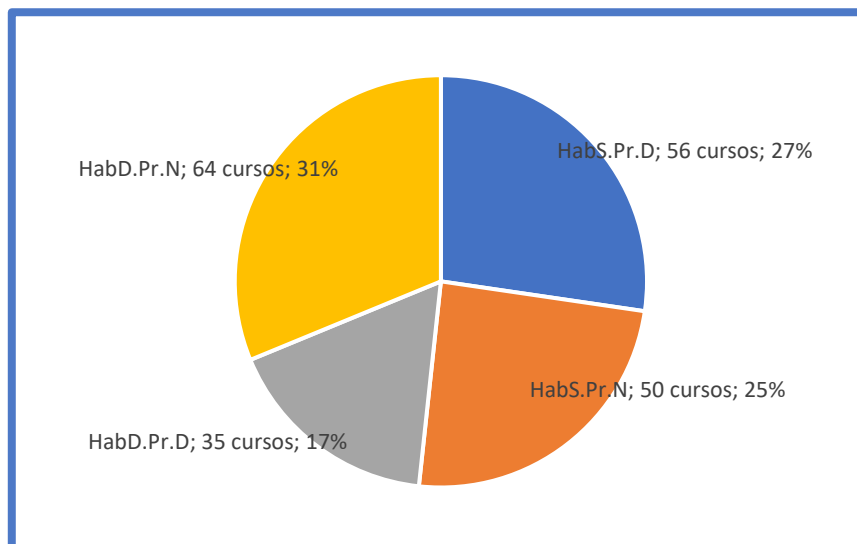


Fonte: autoria própria

No Gráfico 23 pode ser identificada a proporcionalidade dos turnos (*diurno*, *noturno* ou *sem identificação*) de todos os 219 cursos investigados, esmiuçando-os de acordo com seu tipo (habilitação simples ou dupla) e presencialidade (curso presencial ou não presencial). As quatro maiores proporções, facilmente visualizadas no Gráfico, em ordem decrescente, são: os 64 cursos de habilitação dupla presenciais noturnos (29%), os 56 de habilitação simples presenciais diurnos (26%), os 50 de habilitação simples presenciais noturnos (23%) e os 35 de habilitação dupla presenciais diurnos (16%).

O Gráfico 24 (em que D indica *Diurno* e N indica *Noturno*), por sua vez, ilustra exclusivamente a proporcionalidade da oferta dos cursos presenciais³⁵. A maior fração pertence aos 64 cursos de licenciatura dupla noturnos (31%), seguida dos 56 de licenciatura simples (27%), acompanhados de perto pelos 50 cursos de licenciatura simples noturnos (25%) e finalizando com os 35 de habilitação dupla diurno (17%).

Gráfico 24: Turno de oferta das 205 Licenciaturas Presenciais



Fonte: autoria própria

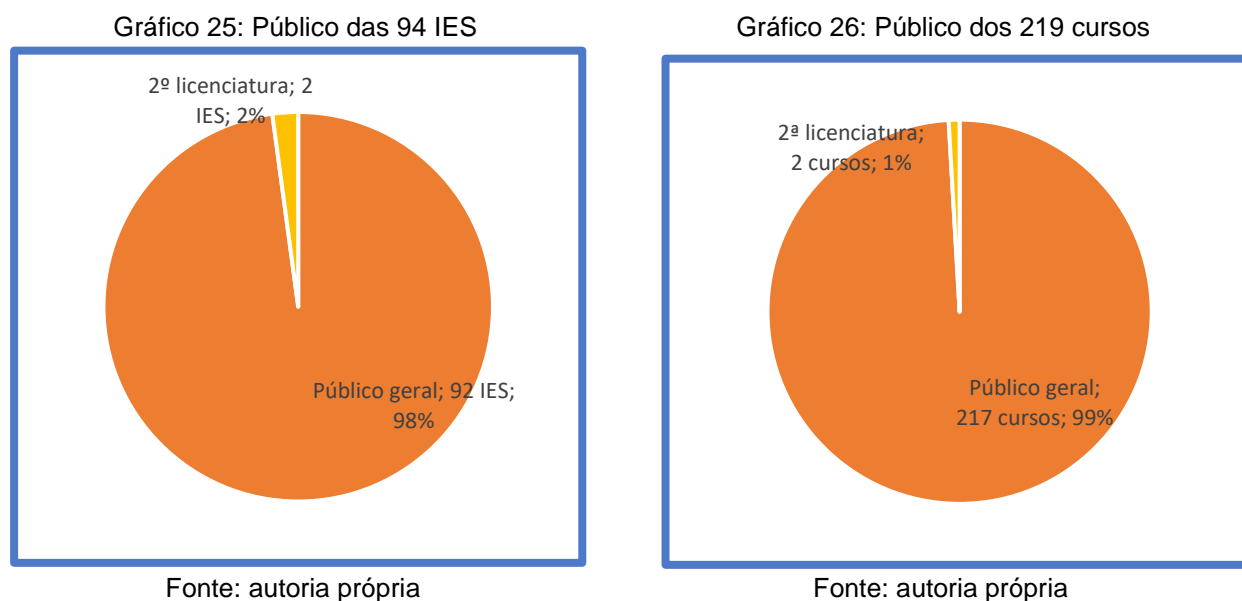
O quesito a seguir investigado, público ao qual o curso se destina, carece de uma certa contextualização, que segue: os cursos de graduação foram originariamente criados para que as pessoas tivessem a oportunidade de obterem um curso no ensino superior em uma área de conhecimento. Com o passar do tempo e com as conveniências e necessidades sociais e/ou individuais – como desejar um segundo curso superior ou ter a necessidade de assim fazê-lo –, o Ministério da Educação (MEC) começou a legislar a respeito da oferta de cursos superiores que fossem designados a pessoas que já tivessem graduação universitária em área similar.

Isso posto, com os olhares voltados à área de Humanidades, em especial à área de Letras, surgem os cursos de formação pedagógica e posteriormente os cursos de 2ª licenciatura. A expressão segunda licenciatura é concebida pelo MEC (Brasil, s/d-b) como um título oficial, válido para concursos ou para situações de comprovação da formação exigida. O termo refere-se ao processo de formação de um profissional já graduado em alguma licenciatura (como português, geografia, matemática, ciências biológicas etc.) e que deseja também ter um curso superior em uma outra área de ensino. A carga horária do curso é o que basicamente diferencia a segunda licenciatura da primeira. Em uma primeira licenciatura (Brasil, s/d-b), a carga horária do curso de licenciatura em Letras tem que ser minimamente de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico; enquanto que se o curso for uma 2ª licenciatura, deve ter carga horária mínima entre 800 a 1.200 horas, respectivamente para os cursos de uma mesma área de atuação ou não; em outras palavras, a carga horária de uma 2ª licenciatura deve estar em concordância quanto à equivalência entre a formação original do licenciado e a nova licenciatura por ele almejada.

Nas 94 IES públicas, e respectivamente nos 219 cursos investigados, apenas duas IES oferecem cursos que não são destinados a um público geral e sim a um público que busca por uma

³⁵ A título de conferência, o Gráfico 14 (Turno de oferta dos 205 cursos presenciais) pode ser consultado.

segunda graduação: a Universidade Estadual do Amazonas (UEA) (AM) e o Instituto Federal de Ciências, Educação e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) (ES). A proporção que essa oferta representa pode ser visualmente constatada nos Gráficos 25 e 26 a seguir.



Uma dedução óbvia que nos chama a atenção é a do fato de que nenhuma das IES públicas brasileiras que ofertam a licenciatura em língua inglesa o fazem optando por disponibilizar tal curso de formação inicial no formato de curso de formação pedagógica para graduados não licenciados (Brasil, 2015). O cenário desenhado por essas IES aponta somente para opções de formação inicial seja via cursos de graduação de licenciatura ou cursos de segunda licenciatura – em conformidade com os Gráficos 25 e 26. Esse tipo de público deve ser um dos explorados pela iniciativa privada, garantindo que graduados, mas não licenciados, possam almejar uma formação docente.

Voltando à análise das licenciaturas em língua inglesa disponibilizadas pelas IES públicas brasileiras, mostram os Gráficos 25 e 26 que as IES e seus respectivos cursos almejam quase que unanimemente (98% e 99%) um público em geral; pois apenas duas (UEA e IFES) desenharam cursos que ofertam sua licenciatura em inglês para pessoas que já possuem uma outra graduação em licenciatura.

Os cursos ofertados por essas duas únicas IES públicas brasileiras que oferecem a oportunidade de uma 2ª licenciatura em inglês têm muito mais dissimilaridades do que semelhanças. As semelhanças identificadas recaem no fato de ambos serem inéditos nas IES públicas e serem licenciatura única. Eles são díspares nos seguintes aspectos: enquanto o curso do IFES é destinado a pessoas que já tenham uma licenciatura na área de Letras, na UEA o curso tem a proposta de ser uma 2ª licenciatura para qualquer área do conhecimento – talvez, por tal razão, o curso da UEA tenha duração de 2,5 anos e o do IFES seja de 2 anos. O formato dos cursos também é diferente: na UEA o curso é presencial e acontece no matutino; enquanto no IFES, ele é a distância e integral. A localização do *campus* (UEA) e do polo de apoio (IFES) também é uma distinção entre as duas propostas, já que para o IFES, essa está situada na capital do estado do ES, em Vitória; ao passo que para a UEA, a localização referência é Tefé, que se situa a mais de 500 km da capital Manaus (AM). Uma última diferenciação entre os dois cursos diz respeito à idade e data da proposta curricular em vigor: o IFES começou a ofertar o curso em 2022 e

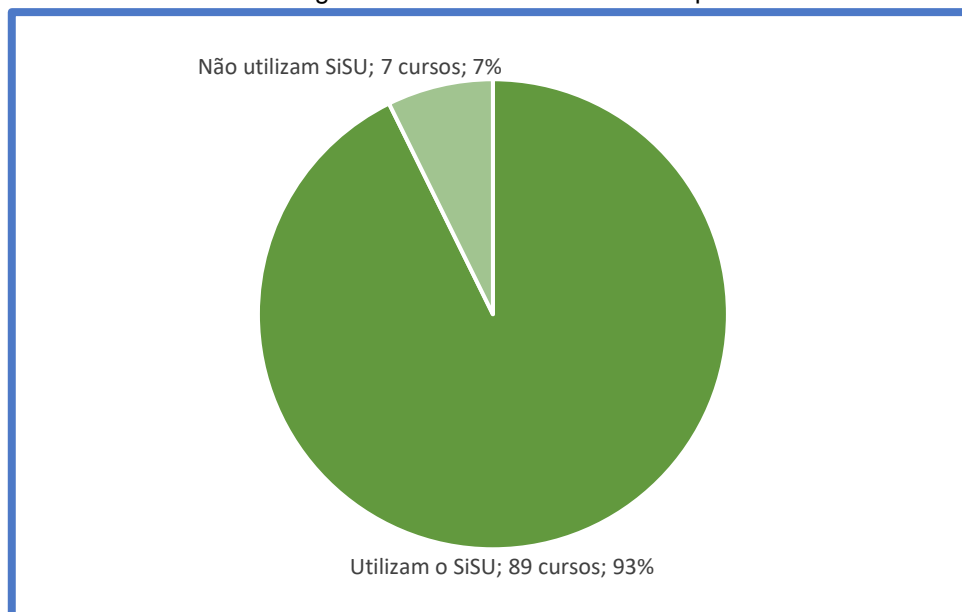
apresenta uma proposta datada de 2021; a UEA, porém, iniciou sua oferta em 2014 e sua proposta curricular data do mesmo ano.

A forma de ingresso nos cursos superiores que formam professores de língua inglesa no Brasil por IES públicas se caracteriza, em linhas gerais, basicamente por dois aspectos: ingresso por meio do Sistema de Seleção Unificada (doravante SiSU³⁶) (Brasil, s/d-c) nas IES federais e ingresso por meio de processos seletivos variados (vestibulares³⁷) nas IES estaduais. Tal generalização pode ser igualmente constatada neste estudo por meio dos Gráficos 27, 28, 29 e 30 a seguir.

Apesar da constatação acima descrita, durante a visita aos sítios eletrônicos das IES pesquisadas, sortidas e distintas formas de acesso à licenciatura estudada puderam ser identificadas, como: admissão por convênio, aluno especial, mudança de curso, transferências, reingresso, convênio, mobilidade acadêmica (inter)nacional, além de editais (internos) específicos com vistas a ingresso especial nos cursos.

Retomando à generalização quanto à forma de ingresso às IES públicas brasileiras (SiSU em oposição a vestibulares), o Gráfico 27 revela que 89% da forma de ingresso aos 96 cursos (84 cursos das UFs e 12 dos IFs) de licenciaturas oferecidas pelas 62 instituições federais (55 UFs + 7 IFs) se dá por meio do SiSU, o *modus operandi* habitualmente esperado para esse tipo de instituição.

Gráfico 27: Forma de ingresso dos 96 cursos ofertados pelas 62 IES federais



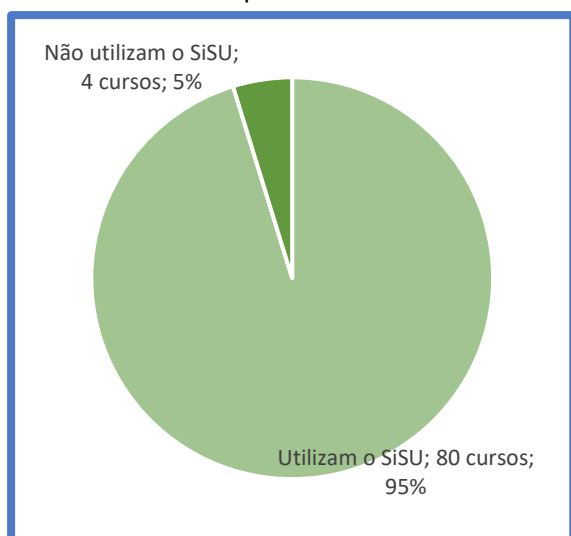
Fonte: autoria própria

³⁶ O Sistema de Seleção Unificada, SiSU, é um portal único de acesso ao ensino superior. Criado pelo Ministério da Educação em 2010 como alternativa aos vestibulares e com vistas a democratizar o acesso ao ensino superior ofertado pelas instituições públicas de ensino brasileiras. Tais instituições disponibilizam suas vagas no portal e candidatos que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que não zeraram a redação neste exame se inscrevem no sistema de seleção e têm suas notas analisadas como critério de seleção. O portal é totalmente informatizado e aproveita as notas do Enem para classificação dos candidatos.

³⁷ Ao longo deste texto, fiz uso das expressões *processo seletivo* e *vestibular* de maneira intercambiável e sem distinção semântica.

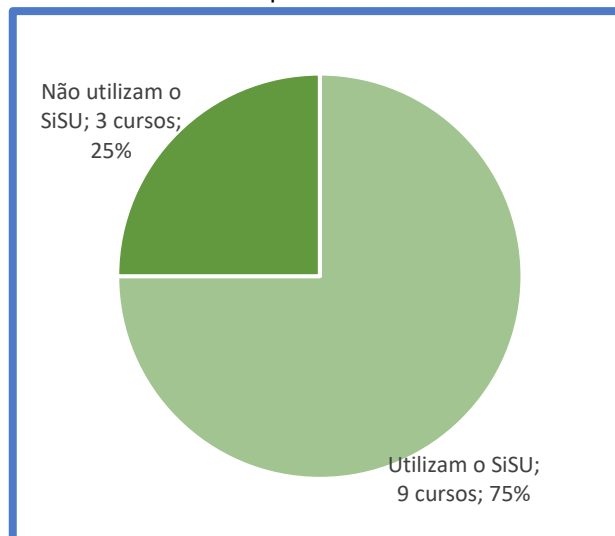
Já os Gráficos 28 e 29 detalham a forma de ingresso nos cursos das IES federais, as UFs e os IFs, respectivamente.

Gráfico 28: Forma de ingresso dos 84 cursos ofertados pelas 55 UFs



Fonte: autoria própria

Gráfico 29: Forma de ingresso dos 12 cursos ofertados pelos 7 IFs



Fonte: autoria própria

Pode-se verificar, em vista do exposto pelos Gráficos 28 e 29, que a predominância do SiSU como forma de ingresso nos cursos das IES públicas federais se repete nos dois tipos de instituição. Reafirma-se, desta forma, ser inquestionável a hegemonia desse formato para vincular-se aos cursos federais, que se faz presente em 95% dos cursos promovidos pelas UFs e 75% dos cursos dos IFs.

Minuciando a análise da forma de ingresso nos cursos das IES federais, há de se registrar o fato de que alguns poucos cursos das UFs (12 cursos, 22% do total dos mesmos), além de usarem o SiSU, também aceitam novos alunos por meio de processos seletivos (vestibulares). Também vale destacar, a partir do Gráfico 28, que somente o ingresso em 4 cursos de UFs (7% da totalidade desses cursos), todos no formato não presencial, não se dá pelo SiSU, a saber: um curso da UFAL, em AL; um da UFPI, no PI; um da UFU, em MG; e um da UFGRS, no RS. Curiosamente, todas essas UFs também oferecem cursos no formato presencial; porém, o ingresso para estes se faz via SiSU.

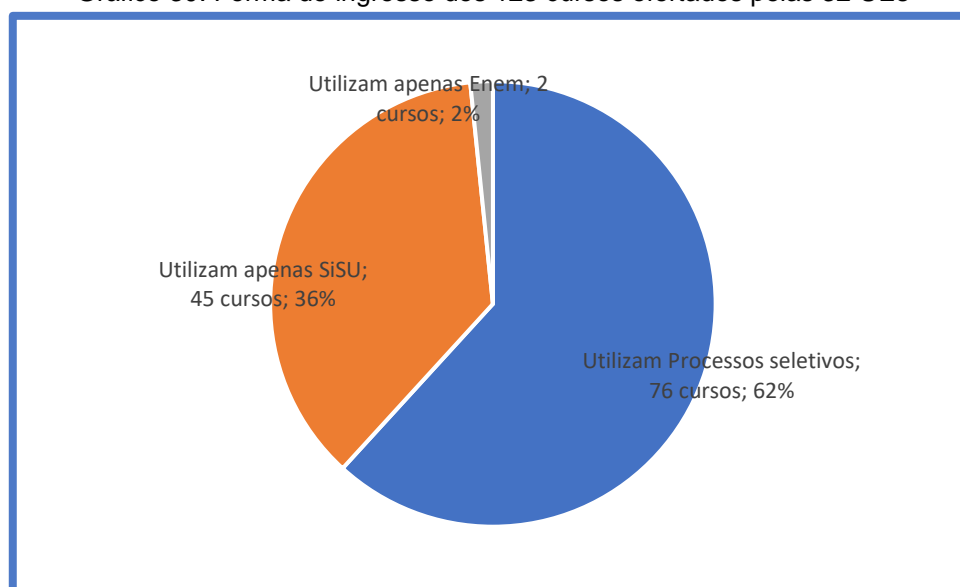
No tocante ao ingresso de cursos ofertados pelos IFs, a *planilha* nos indica que apenas 1 dos 12 cursos por eles disponibilizados, faz uso de outra forma de ingresso além do SiSU, o IFPR, no PR. O Gráfico 29 ensina que a proporcionalidade de cursos que não fazem uso do SiSU é bem superior aos dos cursos das UFs (25% contra 5%), sendo esses três os seguintes: o do IFES, no ES e dois da região S (os dois do IFRS).

No que tange à forma de ingresso nos cursos pesquisados ofertados pela esfera estadual, o Gráfico 30 retrata que a predominância da *regra geral*³⁸ também pode ser verificada; porém, em um percentual mais modesto, já que nessa instância, 62% do ingresso aos 123 cursos nas UEs (ou seja, ingresso em 76 cursos) torna-se viável por meio de processos seletivos (vestibulares); enquanto a entrada em não mais que 47 dos cursos ofertados pelas UEs (equivalente a 38% dos

³⁸ Ingresso por meio do SiSU nas IES federais e ingresso por meio de processos seletivos variados (vestibulares) nas IES estaduais

mesmos) se dá apenas ou via SiSU (em 45 cursos, 36%) ou apenas via nota do Enem (em 2 cursos, 2%).

Gráfico 30: Forma de ingresso dos 123 cursos ofertados pelas 32 UEs



Fonte: autoria própria

Mais recentemente, nota-se, portanto, um movimento crescente por parte das IES estaduais brasileiras quanto ao aproveitamento do resultado do SiSU, ou mesmo de notas do Enem, para o ingresso de novos alunos. Talvez pelo fato de serem respectivamente um sistema de seleção e um exame com os quais a população desfruta de familiaridade, já contando assim com sua credibilidade, além de parecem imprimir uma sensação de maior abertura e aceitação. Muitas das UEs que mantêm a *tradição* de possibilitar a vinculação a seus cursos via processos seletivos já também incorporam à sua forma de ingresso a opção de o candidato usar sua nota Enem ou SiSU. Retomando o informado pelo Gráfico 30 (em que 76 cursos fazem uso de vestibulares) e explorando os dados reunidos na *planilha*, tem-se a informação que 31 dessas 76 licenciaturas; ou seja, 41% desse total, já se comportam dessa maneira.

A averiguação acima exposta nos leva a inferir, portanto, que das 123 opções de licenciatura disponibilizadas pelas UEs, somente 45 (36,6%) se mantêm plenamente fiel à aludida regra geral de ser o ingresso aos cursos das IES estaduais por meio de processos seletivos.

O mesmo fenômeno observado nas IES federais (UFs e IFs) – ser o SiSU/Enem a forma de ingresso aos cursos presenciais e o processo seletivo aos cursos não presenciais – se repete no âmbito estadual. A *planilha* nos esclarece que tal episódio se faz presente em quatro IES: a) na UNEMAT, no MT, onde a forma de ingresso em seus 4 cursos presenciais é via SiSU ou processo seletivo, mas o acesso a seu curso não presencial é apenas via processo seletivo; b) na UNEB, na BA, onde o ingresso aos seus 8 cursos presenciais é via SiSU e o ingresso ao seu curso não presencial é feito via processo seletivo; c) na UESPI, no PI, onde a forma de ingressar nos seus 3 cursos presenciais é por meio do SiSU enquanto o ingresso no curso não presencial é via processo seletivo; e d) na UNIMONTE, em MG, instituição que adota o SiSU para o ingresso em seus 3 cursos presenciais, mas o ingresso em seu curso não presencial é feito via processo seletivo.

Tendo sido a forma de ingresso ao curso o último quesito da categoria Curso na *planilha*, passo agora a apresentar e discutir os achados da remanescente categoria PPC, estrutura/matriz curricular ou fluxograma do curso. Esta categoria é composta por quatro elementos: se o atual currículo do curso está disponível *online* no sítio eletrônico da IES; a data do documento que apresenta essa matriz curricular; as disciplinas obrigatórias que enfatizam o aprendizado da língua inglesa (quantidade e nome das disciplinas); e as disciplinas obrigatórias que enfatizam o desenvolvimento das habilidades pedagógicas do licenciando (quantidade e nome das mesmas).

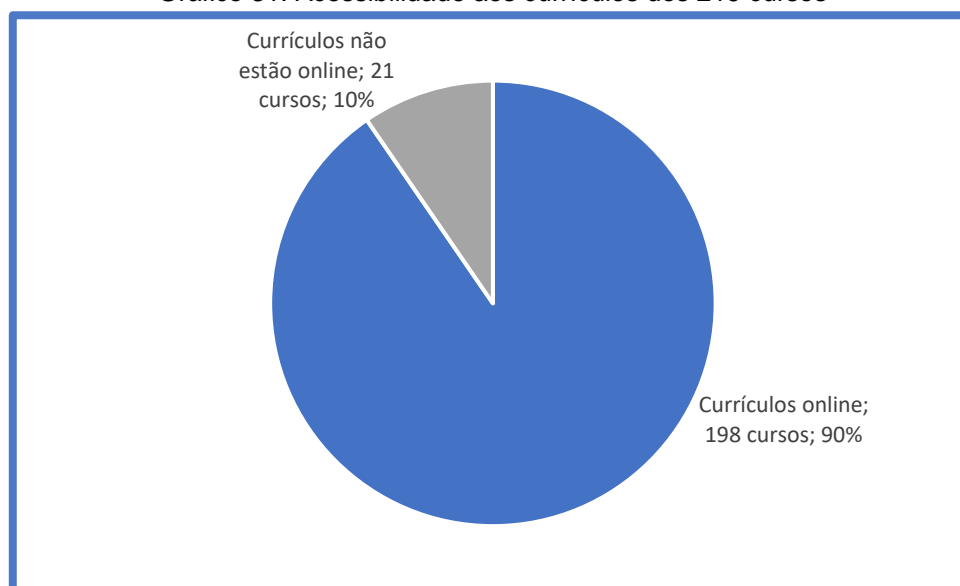
O entendimento sobre o que vem a ser *currículo* e sua magnitude na organização da formação de professores estão claramente explícitos na Resolução CNE/CP 2/2015 (Brasil, 2015, p. 2):

o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho.

A composição curricular de cursos de licenciatura varia de acordo com o tipo de curso proposto – se primeira licenciatura, se segunda licenciatura ou se um curso de formação pedagógica para graduados não licenciados (Brasil, 2015). Isto posto, é compreensível, e também esperado, que diferentes arranjos curriculares sejam concebidos no tocante à organização e à disposição dos conteúdos, como também ao tempo a ser dedicado aos componentes curriculares.

Ao olhar as informações da *planilha* em busca de dados quanto ao primeiro elemento a ser analisado nesta categoria, observa-se que a grande maioria das IES disponibiliza *online* as matrizes curriculares sendo usadas em seus cursos – como ilustra o Gráfico 31 a seguir.

Gráfico 31: Acessibilidade aos currículos dos 219 cursos



Fonte: autoria própria

Um dos princípios que rege a administração pública é a transparência. Esta³⁹, anunciada pela Constituição Federal de 1988 de nosso país, garante que os dados públicos gerados e mantidos

³⁹

Fonte:

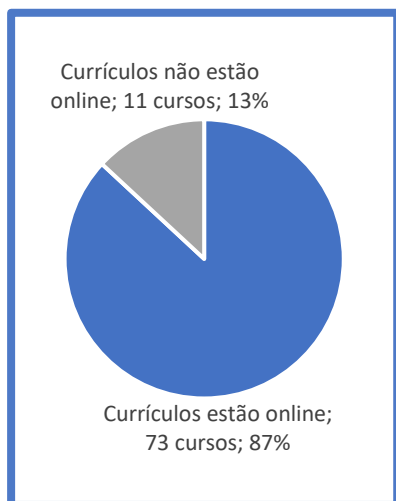
<

<https://www12.senado.leg.br/transparencia/sobre-1#:~:text=Trata%20dos%20procedimentos%20a%20serem,na%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%20de>

pelo governo devem ser disponibilizados a qualquer cidadão. Considerando serem públicas todas as 94 IES investigadas, com suas 219 licenciaturas em língua inglesa, naturalmente, tive uma expectativa positiva em relação à localização e identificação das informações desejadas. Entretanto, como descrito anteriormente, não foi a realidade experienciada. Na busca por informações sobre os cursos oferecidos, especificamente sobre os currículos sendo no momento utilizados pelas IES, foram necessários muitos contatos por telefone, por mensagens de correio eletrônico ou por aplicativos de mensagens, para a obtenção dos mesmos. O percentual de cursos cujas matrizes curriculares não estavam disponíveis nem é tão alto (apenas 10%, ou seja, 21 cursos) (Gráfico 31), mas asseguro que não foi tão simples obtê-los.

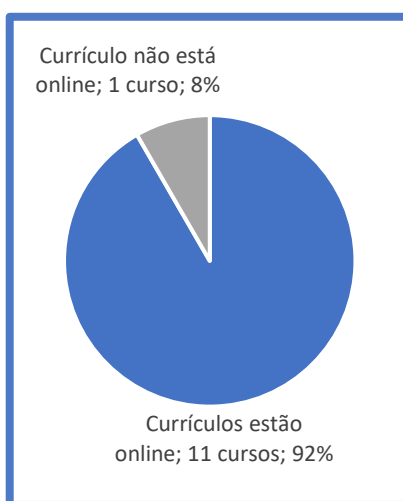
Ao individualizarmos o questionamento para os diferentes tipos das IES que compõem o presente trabalho em relação à disponibilização dos currículos de forma *online*, temos, a partir da planilha que centraliza os dados coletados, o panorama demonstrado pelos Gráficos 32, 33 e 34.

Gráfico 32: Acessibilidade aos currículos dos 84 cursos das UFs



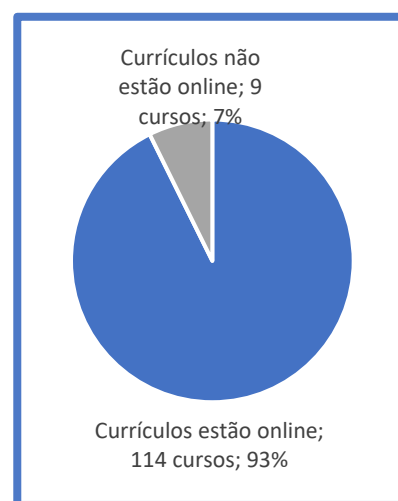
Fonte: autoria própria

Gráfico 33: Acessibilidade aos currículos dos 12 cursos dos IFs



Fonte: autoria própria

Gráfico 34: Acessibilidade aos currículos dos 123 cursos das UEs



Fonte: autoria própria

Nota-se que a não disponibilização dos currículos de forma *online* pelas IES públicas investigadas não chega a ser motivo de alerta, já que o índice mais alto é de 13%. Contudo, o cenário ideal de total transparência evidentemente não se faz presente no aspecto sendo analisado. O que se faz clara é a constatação de que as IES que não os disponibilizam estão notadamente infringindo o inciso I do parágrafo 1º do artigo 47⁴⁰ da LDB (Brasil, 1996). Proporcionalmente, vemos que o maior índice de não disponibilização dos currículos de forma *online* se encontra nas UFs (13%); bem como é notado que, de maneira proporcional, as UEs são as IES públicas que mais cumprem o princípio de exibir seus dados à comunidade em geral. Além da questão da proporcionalidade, é imprescindível lembrar que as UEs são as IES que oferecem um maior número de cursos (123 ao todo, mais da metade de toda a oferta desse tipo de licenciatura), e por isso ressalta-se que, ao não possibilitar o acesso ao currículo de apenas

⁴⁰ LDB (Brasil, 1996): Artigo 47, parágrafo 1º - As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares [...]. Inciso I: em página específica na internet no sítio eletrônico da IES.

9 de seus cursos (7%), se mostra como o tipo de IES que mais atende e cumpre o princípio da transparência.

O Gráfico 32 indica serem 11 os cursos das UFS que não disponibilizam seu currículo de forma *online*. Sete deles se localizam na região NE, a saber: um (único curso) da Unilab (CE), um (único) da UFMA (MA), dois (únicos) da UFPI (PI), e os três (únicos) da UFS (SE); enquanto outros três estão na região N: um (único) da UFAM (AM), um (único) da UFPA (PA), um (único) da UNIR (RO); e apenas um na região SE: o único da UFOP (MG).

O único curso ofertado por IFs que não disponibiliza seu currículo no sítio eletrônico de sua instituição, como indicado pelo Gráfico 33, é o único curso viabilizado pela UFAP (AP), na região N.

Por fim, em concordância com o ilustrado no Gráfico 34, dos cursos disponibilizados pelas UEs, nove não apresentam seu currículo de forma *online*. São eles: dois cursos (dos cinco) da UEMS (MS), na região CO; dois (dos 9) da UNEB (BA); o único da UVA (CE) e dois (dos quatro) da UESPI (PI), na região NE; apenas um (único) da UEPA (PA), na região N; e também apenas um (dos quatro) (o único não presencial) da UNIMONTE (MG), na região SE.

Salienta-se, portanto, que nenhum dos cursos propostos por IES estabelecidas na região S do país deixa de cumprir com a prescrição de transparência de informações das licenciaturas estudadas.

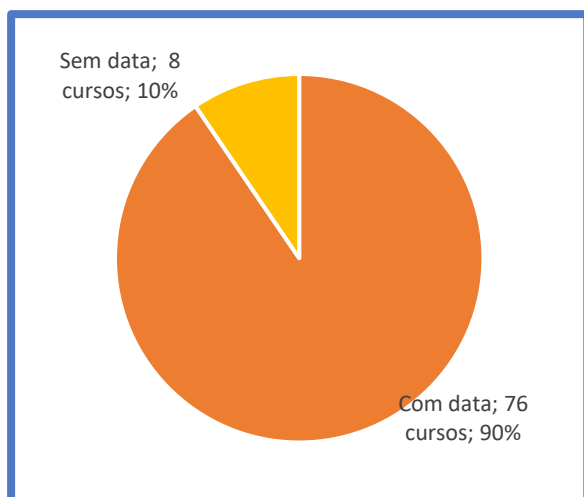
Ao verificar o quesito data do documento que apresenta a matriz curricular em vigência no curso, constatei a coincidência numérica em relação ao quesito anteriormente explorado (a disponibilização ou não do currículo de forma *online*): dos 219 cursos analisados, apenas 21 documentos (10% do total) não especificam a data em que a matriz em vigor foi aprovada. A indicação da ausência dessa data está informada na *planilha* pelo uso da forma *s/d*.

A equivalência é meramente numérica, tendo em vista que os cursos não são coincidentes. A partir de uma análise nos dados da planilha, nota-se que a única IES em que vemos presentes tanto o quesito da não disponibilização da matriz curricular *online* quanto o quesito da ausência de data da referida matriz é a UNEB (BA).

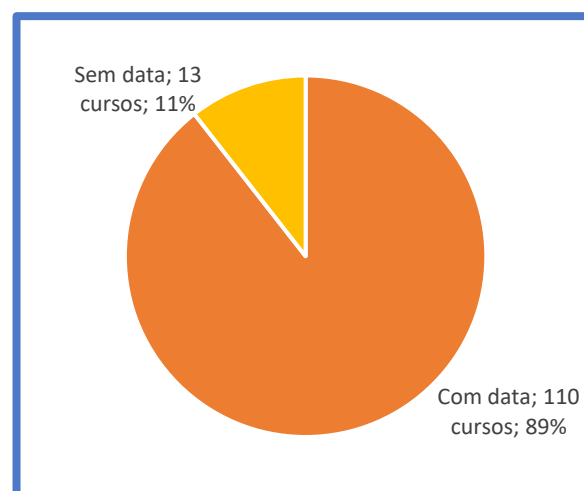
Cabe destacar que os IFs são as instituições que asseguraram ao público as datas de todos os currículos sendo utilizados em suas 12 licenciaturas. Isto posto, a ausência da informação sobre a data do currículo em uso pelos cursos se dá como apresentado nos Gráficos 35 e 36 a seguir.

Gráfico 35: Presença de data dos currículos dos 84 cursos das UFs

Gráfico 36: Presença de data dos currículos dos 123 cursos das UEs



Fonte: autoria própria



Fonte: autoria própria

Vemos, como exemplificado nos Gráficos 35 e 36, que a ausência da data da matriz curricular em vigência nos cursos é relativamente baixa apesar de ser uma informação relevante para aqueles que cuidadosamente investigam sobre as possibilidades de cursar a licenciatura em língua inglesa em instituições públicas no país, almejando se deparar com necessárias e modernas propostas curriculares. Em termos de percentual, notamos que é praticamente o mesmo, tanto nas UFs (10%) quanto nas UEs (11%). Ressalto, no entanto, que as UEs se mostram mais conscientes e comprometidas com a divulgação de informações, por terem uma quantidade de oferta do curso em estudo bem maior que as UFs (Gráfico 3).

A partir do Gráfico 35, a qual indica serem oito os cursos que não informam a data do currículo em vigor em suas licenciaturas, levantamos quem são e onde se localizam: cinco na região NE, os dois (únicos cursos) da UFAL (AL), o único da UFRB (BA), um (de três) (o único não presencial) da UFC (CE), e um (de dois) da UFCG (PB); dois na região CO, o único curso da UFJ (GO) e o único da UFMS (MS); e apenas um na região S, o único da FURG (RS).

O Gráfico 36 indica, por sua vez, os 13 cursos cuja informação acerca da data dos currículos em vigor não se encontra presente. São as licenciaturas a seguir informadas: oito na região NE: um curso (dos nove) ofertado pela UNEB (BA), os três (únicos) da UECE (CE), os três (únicos) da URCA (CE), e um (dos quatro) (o único não presencial) da UESPI (PI); três na região S: um (de três) (o único não presencial) da UEM (PR), um (de três) da UNIOESTE (PR), e um (de cinco) da UNESPAR (PR); e os dois (únicos) da UERJ (RJ), na região SE.

Nesse quesito, presença ou não da data das matrizes curriculares em vigência nas licenciaturas investigadas, há de se rememorar o fato de que todos os 12 cursos analisados oferecidos pelos IFs apresentam a informação em voga. Assim como também vale destacar que em repetidas situações, apenas um dos cursos ofertados pela mesma IES (UF ou UE) não apresenta tal dado em suas informações, podendo deixar transparecer uma certa inconsistência do curso em termos de divulgação, ou mesmo atualização, de suas informações nos canais de divulgação da licenciatura.

A Tabela 8 retoma as informações sobre as datas dos currículos em vigência nos cursos analisados, como apresentados na *planilha*.

Tabela 8: Data dos currículos em vigência nos 219 cursos

	UF					IF					UE					
	CO	NE	N	SE	S	CO	NE	N	SE	S	CO	NE	N	SE	S	
s/d	2	6			1							11		4	3	27
2007		1									1					2
2008				2												2
2009	2	2	2													6
2010	1		2													3
2011	2	2										1				5
2012				2								2				4
2013		2		1	1						1	1				6
2014		1										2	1	3		7
2015					1						13	6			1	21
2016						1				2	3	4		3	1	14
2017		2									1	4				7
2018	1	4	3	3				1			2					14
2019	1	3	1	1	1		1					4		1	1	14
2020		2		3	3						2	2			2	14
2021			5	1			1		1			5		4	1	18
2022		2	2	3	2		3		1	1	3	9	4		2	32
2023				6	2							5		2	8	23
	9	27	15	22	11	1	5	1	2	3	25	57	5	17	19	
	84					12					123					219 cursos

Fonte: autoria própria

A partir do exposto pela Tabela 8, algumas considerações devem ser feitas.

Nota-se um primeiro grande *boom* de novos currículos no ano de 2015, e o segundo *boom* acontecido em 2022, o qual foi acompanhado, em 2023 (ano desta pesquisa), sendo esses dois últimos então os responsáveis pela grande renovação curricular dos cursos investigados. Por fim, depreendo, com satisfação, que mais da metade dos 219 currículos em vigência são datados a partir de 2019, provavelmente após atenderem as orientações da mais recente versão das Diretrizes Curriculares para os cursos de formação inicial das licenciaturas (Brasil, 2015), bem como também da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Se compararmos as datas dos currículos vigentes, as UFs são as instituições que apresentam o maior volume de matrizes curriculares mais antigas, já que os IFs há pouco tempo começaram a oferecer formação em nível de graduação para cursos da área das Humanidades, e a grande maioria dos currículos das UEs são datados mais recentemente. Um primeiro questionamento, portanto, que vem à tona é: por quais motivos a UF, cuja imagem de instituição de respeito e prestígio é claramente solidificada, não consegue manter atualizadas suas matrizes curriculares? Seria devido à excessiva burocracia que faz parte do cotidiano acadêmico? Seria a falta de um acompanhamento mais pormenorizado da modernidade e eficácia do currículo em vigor? Seria o acúmulo de funções administrativas assumidas pelos docentes, que, por vezes, precisam se distanciar do dia-a-dia da licenciatura por não ter tempo, ou ajuda, suficiente para auxiliá-lo nas atualizações curriculares?

Crítica não pode e nem deve ser poupada para as IES que ainda mantêm vigente um curso de licenciatura, com todas as mudanças e transformações sentidas pela sociedade, além das

orientações legais para tais cursos superiores, com data dos anos iniciais desse novo século⁴¹. Há de ser oportunamente lembrado que a Resolução 2/2015 (Diretrizes acima indicadas) (Brasil, 2015) estipulou, em seu Art 21, que os cursos que já estavam em funcionamento, à época da aprovação da equivalente, teriam o prazo de dois anos – isto é, até julho de 2017 – para se adequarem às novas exigências legais. Perante tal informação, surge um segundo questionamento, revestido de inquietude: o acompanhamento e a fiscalização das oportunidades formativas do ensino superior propostas pelas inúmeras instituições de ensino (sejam públicas ou particulares) que fazem parte do cenário brasileiro são devidamente cumpridos?

O último quesito tratado na planilha, fonte que congrega todos os dados coletados neste estudo, diz respeito aos componentes curriculares, que nada mais são do que disciplinas acadêmicas que compõem a grade curricular de um curso. Em meu entendimento, como também ao longo deste Relatório, a alternância entre o uso dos vocábulos/expressões *disciplina* e *componente curricular* não implica em qualquer distinção entre eles.

Nos currículos de cursos de nível superior brasileiros, as disciplinas podem ser classificadas em três categorias: obrigatórias, optativas e eletivas. Basicamente, as disciplinas obrigatórias são aquelas cuja realização e aprovação são compulsoriamente exigidas para a completude do curso de graduação. Já as disciplinas optativas não têm caráter obrigatório e são ofertadas na tentativa de ampliar a formação do graduando, podendo este selecionar quais optativas cursar, moldando sua formação conforme seus desejos, preferências e/ou objetivos profissionais. E as disciplinas eletivas são aquelas que o graduando escolhe para cursar porque lhe é exigido o cumprimento de créditos. Entretanto, como é esclarecido no sítio eletrônico do Educa Mais Brasil⁴², fonte da distinção ora apresentada quanto a categorias das disciplinas curriculares nos cursos superiores, apesar da nomenclatura das categorias, muitas IES, inclusive a UFES⁴³, não compartilham do entendimento basilar do que venha a ser disciplina optativa e eletiva, adotando o termo eletiva para se referirem a disciplinas que não fazem parte do currículo pleno da grade curricular do curso de graduação sendo realizado.

Em concordância com o que foi exposto desde o início deste estudo, os componentes curriculares a serem analisados serão os obrigatórios e de duas naturezas essenciais que se fazem presentes no processo formativo de um futuro professor de língua inglesa: o aprimoramento das habilidades linguísticas e o desenvolvimento das habilidades pedagógicas do licenciado.

Gosto não só de acreditar, mas de estar convicta, que todos os docentes envolvidos em curso de licenciatura de língua estrangeira fazem um esforço para sempre que possível associarem o conteúdo com o qual trabalham à essência do curso em que estão inseridos; em outros termos: professores-formadores dessas licenciaturas se esforçam para fazer, ou ao menos demonstrar, a ponte necessária entre o que é estudado nas aulas e a vivência profissional a ser futuramente encarada pelos licenciandos. Em vista disso, adoto o entendimento que professores-formadores

⁴¹ Ressalto que não foi objeto de investigação neste estudo saber se a IES estava em processo de proposição de nova matriz curricular para o curso.

⁴² Sítio eletrônico do Programa de bolsas de estudo “Educa Mais Brasil”: <https://www.educamaisbrasil.com.br/>. Acesso em novembro/2023.

⁴³ No sítio eletrônico da Pró-reitoria de Graduação (Prograd) da UFES: “Toda e qualquer disciplina que não faz parte do currículo pleno do curso ao qual o aluno está vinculado é considerada como “disciplina eletiva”. (<https://prograd.ufes.br/duvidas-frequentes#>). Acesso em novembro/2023.

engajados se empenham de forma constante para encurtar a distância entre a teoria da sala de aula e a prática docente dos futuros professores – seja no incentivo do uso da língua estrangeira, no pensar pedagógico, assim como no pensar/fazer pedagógico tendo a língua estrangeira como veículo.

Conforme explicitado anteriormente, na seção Metodologia da Pesquisa, a identificação desses componentes curriculares foi (prioritariamente) feita a partir da leitura dos títulos das disciplinas obrigatórias presentes nas matrizes curriculares de cada um dos cursos investigados. Por vezes, foi necessário ler a ementa ou a descrição da disciplina para me certificar quanto ao entendimento de seu título; bem como ao longo da leitura das disciplinas das licenciaturas duplas, um maior cuidado foi observado, em virtude de a grande maioria dos componentes curriculares terem seu objetivo primordial na discussão e bibliografia pertinentes apenas à língua portuguesa – fazendo com que tal componente não fosse computado ao conjunto de disciplinas consideradas nesta pesquisa⁴⁴.

Guardados esses cuidados, foram detectados, em cada estrutura curricular vigente, os nomes dos componentes curriculares que se mostraram associados direto ao aprendizado, ou aperfeiçoamento, da LI e aqueles que se mostraram retilinearmente associados ao desenvolvimento e aprimoramento das práticas pedagógicas dos licenciandos. Esses títulos foram listados e contabilizados. Tal apanhado do quantitativo se encontra nas Tabelas 9 e 10 a seguir. Convenientemente, esclareço que entendo que todo e qualquer conteúdo curricular que componha o fluxograma de disciplinas de um curso tem como objetivo final enriquecer e acrescentar conhecimento àquela licenciatura. No entanto, para que o olhar fosse mais diretamente voltado a esses dois aspectos da formação de um professor de inglês, foi essencial a limitação de que tipo de componente curricular iria buscar nas propostas curriculares dos cursos.

Ter como ponto de partida apenas o título dos componentes curriculares para inclusão ou não dos mesmos à listagem de cada um dos cursos investigados não se mostrou uma tarefa simples ou elementar, e para me auxiliar na consistência das informações, foi necessário o registro de palavras ou expressões-chave que me recordassem de minhas escolhas.

Para o quesito desenvolvimento de habilidades linguísticas em/da LI, além da automática inserção de títulos indicativos de ser a LI o objeto de estudo ou sua literatura, como⁴⁵ 'Conversa em LI', 'Estrutura da LI', 'Estudos linguísticos/literários em LI', 'Frase verbal da LI', 'Fonética da LI', 'Inglês 1', 'Introdução à LI 2', 'Introdução aos estudos literários em língua estrangeira', 'Leitura em inglês', 'LI 3', 'Letramentos (literários)', 'Literatura de LI', 'Literaturas africanas de LI', 'Literatura, leitura e letramento', 'Morfofossintaxe da LI', 'Oficinas de prática de linguagem', 'Oficina de produção textual em LI', 'Prática escrita da LI' e 'Prática de LI'; também acrescentei títulos⁴⁶ de disciplinas que tratam de aspectos culturais, aspectos discursivos e

⁴⁴ Por exemplo, componentes curriculares obrigatórios denominados 'Práticas pedagógicas inovadoras', 'Desenvolvimento de materiais didáticos' ou 'Pesquisa e prática educacional' em um currículo de licenciatura dupla. Ao ler sua descrição e bibliografia, não restaram dúvidas que a disciplina era voltada apenas para o exercício do magistério da língua mãe, o português.

⁴⁵ Optei por listar os títulos ilustrativos de componentes curriculares em ordem alfabética, e não necessariamente em uma ordem de relevância ou em que aparecem nos fluxogramas dos cursos.

⁴⁶ Exemplos de títulos não utilizados na contabilização e registro das disciplinas – na maioria das vezes, por estarem em cursos de licenciatura dupla – pois nota-se que o teor da disciplina não é voltado para a LI, tais como: 'Análise/Estudos do discurso'; 'Concepções de linguagem', 'Estudos comparados em literatura', 'Estudos comparativos

estudos tradutórios que envolvam e/ou indiquem a língua em pauta, como 'Análise do discurso em LI', 'Cultura dos povos de LI', 'Panorama histórico e cultural da LI', 'Práticas de tradução' e 'Tradução de LI'.

A Tabela 9 a seguir informa a quantidade de disciplinas com cunho específico no aprendizado e desenvolvimento da proficiência em língua inglesa dos licenciandos nos cursos investigados, organizados⁴⁷ por tipo de instituição e por região brasileira.

Tabela 9: Quantitativo de componentes curriculares obrigatórios diretamente voltados ao aprendizado da língua inglesa

Qtd de com pde LI	UFs					IFs					UEs					Qtos cursos com esse nr de componentes
	Regiões					Regiões					Regiões					
	C O	NE	N	SE	S	C O	NE	N	SE	S	C O	NE	N	SE	S	
5															1	1
6					1						1				1	3
7											5				2	7
8	2	1		4							7					14
9	1				1						3	5		1	3	14
10	1	1		8					1	1	3	3			4	22
11		5		1	4					1	2	12		1	1	27
12	2		4	2	1			1		1	2	2		3	1	19
13		1	3				2		1			2		2		11
14	1	3			2		1				1		5		2	15
15	1	1	2	1			1				1	3		2		12
16		3	3	3								2			1	12
17	1	4				1	1					6		2		15
18		2		3								3		1	1	10
19					1							1			2	4
20		1	1		1							3		3		9
21		3	1									2				6
22		1	1									1		2		5
23												7				7
24		1										2				3
25												1				1
26												2				2
	9	27	15	22	11	1	5	1	2	3	25	57	5	17	19	219
	84 cursos das UFs					12 cursos dos IFs					123 cursos das UEs					cursos

Fonte: autoria própria

linguísticos', 'Estudos linguísticos'; 'Introdução às ciências da linguagem', 'Leitura e produção de texto (acadêmico)', 'Linguagem, tecnologias e produção textual', 'Literatura comparada (e outras artes)'; 'Linguagem/Texto e discurso', 'Literatura e cinema', 'Teoria/estudos literários/da literatura', 'Teoria da tradução' e 'Teoria/estudos linguística/da linguagem'.

⁴⁷ Optei por assim organizar a Tabela 9 no presente formato [por tipo de instituição (universidade ou instituto federal e universidade estadual) e por região geográfica onde os cursos se encontram] para evidenciar os dados e facilitar a conferência quanto ao quantitativo de cursos sendo investigados.

Da Tabela 9, apreende-se que a faixa de variação numérica de componentes curriculares cujos títulos nos remetem a disciplinas que diretamente estão associadas ao desenvolvimento linguístico dos licenciandos é bem ampla: vai de 5 a 26. Apreende-se também que a grande maioria dos cursos, 181 dos 219 investigados (aproximadamente 83%), apresenta uma estrutura curricular obrigatória composta por um quantitativo dessas disciplinas que se encontra mais fortemente na casa da segunda dezena; ou seja, entre 10 e 27. A indicada tabela também revela que o maior quantitativo de disciplinas diretamente associadas ao aprendizado de língua inglesa, 26, se faz presente em apenas dois cursos.

11 componentes curriculares é a quantidade mais frequente, já que se faz presente em 27 cursos; isto é, esse maior quantitativo de componentes curriculares especificamente direcionados para a melhoria da proficiência linguística do futuro professor de inglês, na verdade, seu objeto de trabalho, se faz presente em apenas 12,3% dos 219 cursos investigados.

Numerosas e variadas conjecturas podem surgir a partir da análise numérica das disciplinas diretamente voltadas ao incremento da proficiência linguística do licenciando. No entanto, se faz imperativo registrar que a flexibilidade curricular, tão ferreamente defendida e praticada nas matrizes curriculares presentes, ao mesmo tempo que permite o licenciando fazer escolhas em concordância com seus interesses pessoais, parece, de certo modo, enfraquecer o currículo por ele cumprido. Tal contexto nos leva a uma diminuição de imposição da disciplina X ou Y, já que, por várias ocasiões, reparou-se o fato de que havia a obrigatoriedade de se cumprir um componente curricular do núcleo de Linguística ou do núcleo de Literatura, que abrangem as possíveis disciplinas pertinentes ao escopo que acabamos de tratar; mas, dentre um leque de opções, ficando a cargo do graduando escolher qual das opções sendo disponibilizadas atende melhor seu interesse ou trajetória no curso.

Por fim, o baixo número de disciplinas obrigatórias diretamente voltadas à preparação linguística do futuro professor de inglês pode guiar o pensamento de que essas licenciaturas pouco estão fazendo para garantir uma boa capacidade linguística dos (futuros) docentes, e, conseqüentemente, levando a uma baixa qualidade de ensino da língua inglesa na educação básica. Porém, apesar do cenário aqui retratado, há de se ponderar que a autonomia que o graduando adquire ao moldar seu percurso ao longo de sua graduação de acordo com seus interesses faz com que ele tome consciência de, se necessário, buscar caminhos para se aperfeiçoar na língua estrangeira.

Ainda em relação à compilação de informações das disciplinas dos cursos investigados, chegamos ao último aspecto a ser analisado neste estudo: o quantitativo de disciplinas curriculares obrigatórias que tratem diretamente do desenvolvimento de habilidades pedagógicas do licenciando; ou, em outras palavras, componentes curriculares cujos títulos remetam à ideia de promoção e de progresso da capacidade e da habilidade de um professor lidar com a logística e a dinâmica do seu labor: ensinar a língua inglesa.

Assim como no quesito anteriormente examinado (desenvolvimento da proficiência linguística em inglês), também me deparei com dificuldades para definir sobre a inclusão ou não de muitos dos componentes curriculares obrigatórios identificados nas matrizes curriculares investigadas. Reitero que considero importante todo e qualquer componente que faça parte de um currículo de formação docente, entendendo também que praticamente a totalidade das temáticas discutidas possam ser analogamente transpostas para outros cenários – em outras palavras: o que é discutido em uma disciplina, mesmo que voltada a um escopo delineado, é passível de ser

adaptado para um cenário diferente. No entanto, em vista da necessidade de estreitar e uniformizar a busca por disciplinas específicas que estivessem associadas à promoção e ao aprimoramento de habilidades didático-pedagógicas, foi necessário registrar palavras, termos ou expressões essenciais que me auxiliassem a ser continuamente estável ao longo da categorização.

O quesito desenvolvimento de habilidades pedagógicas do futuro professor de língua inglesa demandou ainda mais atenção e acuidade na seleção dos componentes curriculares, pois muitos títulos de disciplinas⁴⁸ podem induzir a enganos. Realizei automaticamente a inserção de títulos indicativos de que tal preparação fosse o cerne da disciplina, como⁴⁹ ‘Aquisição da linguagem’, ‘Avaliação da aprendizagem’, ‘Didática’⁵⁰, ‘Elaboração de projetos’, ‘Estágio supervisionado’, ‘Formação docente’, ‘Fundamentos da prática educativa’, ‘Gestão educacional’, ‘Intervenção na educação básica’, ‘Investigação da prática pedagógica’, ‘Letramentos e ensino’, ‘Linguística aplicada’, ‘Literatura e ensino’, ‘Metodologias de ensino de língua inglesa’, ‘Planejamento (e organização) curricular’, ‘Paradigmas de ensino’, ‘(Pesquisa e) Prática de ensino’, ‘Práticas (integradoras) de docência/projeto pedagógico’, ‘Processos de ensino-aprendizagem’, ‘Produção de material didático’, ‘Psicologia da educação’ e ‘Seminário (interdisciplinar) de ensino’.

Igualmente, adicionei títulos de componentes que tratam do uso de tecnologia no ambiente de aprendizagem, de educação especial e inclusiva, de metodologia/técnicas de pesquisa na/da formação docente, de pesquisa e prática educativa, de trabalho interdisciplinar e de teoria e prática na educação de jovens e adultos – por entender que são temas essenciais e particularmente relevantes à rotina de sala de aula nos dias atuais, face a toda orientação da BNCC (Brasil, 2018), bem como à atualização e crescimento profissional do professor. Exemplos de títulos dessa natureza contabilizados no estudo: ‘Educação e relações étnico-raciais’, ‘Educação inclusiva e diversidade’, ‘Inclusão escolar e cidadania’, ‘Linguagem, tecnologia e ensino’, ‘Métodos de pesquisa em linguística aplicada/língua estrangeira’, ‘Pesquisa científica aplicada ao ensino’, ‘Pesquisa e docência’, ‘Pesquisa (aplicada) em letras’, ‘Seminário interdisciplinar de prática pedagógica’, ‘Teoria e prática na educação de jovens e adultos’ e ‘Tópicos em educação especial’.

⁴⁸ Exemplos de títulos não utilizados na contabilização e registro de disciplinas de cunho de aprimoramento pedagógico do professor de língua inglesa – por deduzir que o conteúdo dessas disciplinas seja genérico, e não necessariamente específicos para o futuro professor de língua inglesa: ‘Currículo (teorias e práticas) (da educação básica)’, ‘Currículo e práticas educativas’, ‘Diversidade, cidadania e direitos’, ‘Educação (cultura) e diversidade’, ‘Educação e sustentabilidade’, ‘Educação e direitos humanos’, ‘Educação e sociedade’, ‘Estudos socioculturais da educação’, ‘Ética e educação’, ‘Fundamentos/Legislação/Organização da (gestão e) educação brasileira’, ‘História da profissão docente’, ‘Legislação da educação básica’, ‘Linguagens e globalização’, ‘Libras’, ‘Metodologia da pesquisa científica (em ciências humanas)’, ‘Organização curricular e gestão da escola’, ‘Pesquisa (e prática) em educação’, ‘Políticas educacionais públicas (brasileiras)’, ‘Políticas linguísticas’, ‘Psicologia da aprendizagem/adolescência’, ‘Psicologia/Filosofia/Sociologia da educação’ e ‘Tópicos em educação (e cultura)’.

⁴⁹ Optei por listar os títulos ilustrativos de componentes curriculares em ordem alfabética, e não necessariamente em uma ordem de relevância ou em que aparecem nos fluxogramas dos cursos.

⁵⁰ Em cursos de dupla habilitação, um cuidado especial precisou ser tomado para que fossem identificados e prontamente registrados apenas os componentes curriculares que tivessem o olhar voltado para o assunto em relação à língua inglesa.

A Tabela 10 a seguir informa a quantidade de disciplinas com cunho específico no desenvolvimento das habilidades didático-pedagógicas dos licenciandos nos cursos investigados, organizados⁵¹ por tipo de instituição e por região brasileira.

Tabela 10: Quantitativo de componentes curriculares obrigatórios diretamente voltados ao desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas

Qtd de compde Prá Ped	UFs					IFs					UEs					Qtos cursos com esse nr de componentes
	Regiões					Regiões					Regiões					
	C O	NE	N	SE	S	C O	NE	N	SE	S	C O	NE	N	SE	S	
3	1	1										1		2	1	6
4	3			1	1						1	4			2	12
5	2	4			2					1	6	4	1	1	2	23
6	2	3	4	5							4	3		2	4	27
7		5	1	4	1				1	1		7		4		24
8	1	2			1		5		1			3	2	1	2	18
9			3	4	2					1	9	10		3		32
10		5		4							2	4		1	3	19
11		2		1				1			1	4			1	10
12			1	3	1							10	2			17
13			4								2	5		2	1	14
14		1	2		2							1			2	8
15			3									1				4
16						1									1	2
17			1													1
23					1											1
26														1		1
	9	23	19	22	11	1	5	1	2	3	25	57	5	17	19	219
	84 cursos das UFs					12 cursos dos IFs					123 cursos das UEs					cursos

Fonte: autoria própria

A Tabela 10 indica que a variação numérica dos componentes curriculares obrigatórios não é tão ampla quanto a variação da tabela anterior (Tabela 9). No presente contexto de análise, a variação vai consecutivamente de três a 17 componentes, há um hiato na sequência numérica, indicando a presença de 23 e depois 26 componentes curriculares cujos títulos nos remetem diretamente a disciplinas que focam no desenvolvimento de habilidades pedagógicas dos licenciandos.

Analisando os números expostos na Tabela 10 e raciocinando sobre seus respectivos percentuais, identifica-se que 41% (90 dos 219 cursos) das estruturas curriculares investigadas apresentam um quantitativo entre dez e 20 disciplinas obrigatórias desse teor – mesma faixa de quantitativo de disciplinas vista no quesito anterior (proficiência linguística em inglês). Também se nota que 33,8% (74 dos 219 cursos) das estruturas curriculares investigadas apresentam um quantitativo entre 23 e 27 disciplinas obrigatórias desse teor. Comprova-se, portanto, que

⁵¹ Como na Tabela 9 anteriormente apresentada, preferi organizar a Tabela 10 no presente formato [por tipo de instituição (universidade ou instituto federal e universidade estadual) e por região geográfica onde os cursos se encontram] para evidenciar e facilitar a conferência quanto ao quantitativo de cursos sendo investigados.

praticamente $\frac{3}{4}$ das estruturas curriculares das 219 licenciaturas investigadas (164 cursos, equivalente a 74,8%) apresentam um quantitativo entre dez e 27 disciplinas desse teor.

A indicada Tabela 10 ainda revela que os maiores quantitativos de disciplinas diretamente associadas ao progressivo enriquecimento das habilidades pedagógicas, 17, 23 e 26, se fazem presentes em apenas um curso cada.

Por fim, temos que nove componentes curriculares com foco nas habilidades pedagógicas dos licenciandos é a quantidade mais frequente identificada junto às 219 matrizes curriculares investigadas, já que se faz presente em 32 cursos. Isto significa dizer que nove é o quantitativo de componentes curriculares especificamente direcionados para o desenvolvimento das habilidades pedagógicas do futuro professor de inglês que mais se faz presente; ainda assim, só é encontrado em apenas 14,6% (32) dos 219 cursos investigados.

Da mesma forma como foi afirmado anteriormente, ao discutir o quantitativo de disciplinas obrigatórias particularmente direcionadas ao incremento da proficiência linguística dos licenciandos, cabe também aqui ressaltar o entendimento de que professores-formadores de um curso de licenciatura, via de regra, independente do componente curricular com o qual trabalham, se preocupam em entremear os assuntos de seu componente com as possibilidades de práticas pedagógicas às quais os futuros professores podem vir a se deparar, não isolando, assim, os temas de suas aulas da finalidade da licenciatura.

À vista, portanto, do colhido, exposto e acima discutido quanto às características basilares dos cursos de graduação de licenciatura em língua inglesa possibilitados pelas IES públicas de nosso país, pode-se asseverar, de forma sintética, que o perfil de curso mais repetidamente encontrado reúne as propriedades descritas na sequência. Esse curso de graduação de licenciatura em língua inglesa é ofertado por 94 IES públicas brasileiras; ou seja, por 61% do total das 155 que existem (Gráfico 2), majoritariamente viabilizado por UEs (Gráfico 6), localizadas na região NE (Gráficos 4 e 7) e em cidades que não são a capital da unidade federativa onde se encontram (Gráfico 5 e Tabela 2), apesar de haver uma tendência a estar localizado em cidade próxima à capital dos estados (Figura 2). Essa licenciatura é de habilitação simples (Gráfico 16 e Tabela 6), acontece no formato presencial (Gráfico 9 e Tabela 4) no turno noturno (Gráfico 14 e Tabela 5), é destinada a um público geral (Gráfico 26) que faz uso de sua classificação no SiSU (Gráfico 27) para ingressar ao curso, cuja matriz curricular a ser cumprida encontra-se datada (Tabela 8) e disponível de forma *online* (Gráfico 31) no *website* do mesmo. Ao longo dos quatro anos do curso (Gráfico 8 e Tabela 3), o futuro professor de inglês deverá cumprir 11 componentes curriculares especificamente voltados ao aprimoramento de sua proficiência linguística (Tabela 9) e nove componentes curriculares pontualmente orientados para o desenvolvimento das habilidades pedagógicas do profissional (Tabela 10).

A UFES E AS DEMAIS INSTITUIÇÕES

Tendo cumprido a agenda proposta como objetivos gerais originais deste trabalho, tecendo considerações acerca das informações compiladas na planilha que reúne e mapeia os dados⁵²

⁵² Aspectos que foram analisados: duração do curso, formato de ensino, tipo de habilitação, público almejado, forma de ingresso, verificação de componentes curriculares ligados ao desenvolvimento linguístico em língua inglesa, e a

colhidos dos 219 cursos de licenciatura em língua inglesa oferecidos por instituições públicas de ensino superior brasileiras, me dedico, nesta subseção, a satisfazer uma curiosidade pessoal: comparar as características do curso oferecido pela UFES, instituição de minha formação inicial como professora de inglês e também instituição em que atuo como professora do curso de licenciatura Letras/Inglês, com os demais cursos oferecidos por outras IES públicas federais⁵³ brasileiras. Via de regra e historicamente, procuro desenvolver trabalhos em que meu cotidiano e acontecimentos de meu estado de origem estejam representados⁵⁴ – considero tais possibilidades momentos preciosos para o registro do cenário formativo de professores de inglês no estado do ES.

A UFES foi a única IES pública ao ofertar a licenciatura em língua inglesa no estado do ES⁵⁵ por praticamente 7 décadas. Seu curso começou a funcionar em agosto de 1953 (Ufes, 2019) e apenas em agosto de 2022, uma outra IES pública, também federal, o IFES (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia), iniciou a oferta da mesma licenciatura.

Retomando o propósito inicial desta subseção – apresentar e tecer reflexões comparando as características do curso ofertado pela UFES com demais instituições públicas federais –, inicio a comparação a partir da unidade federativa a qual a UFES pertence. Desta forma, verificarei inicialmente as semelhanças e diferenças do curso oferecido pela UF com o do oferecido pelo IFES.

São observadas as seguintes cinco semelhanças entre as duas possibilidades de se tornar um professor de língua inglesa no ES: (1) ambos cursos são ofertados pelo âmbito federal de ensino e (2) na cidade de Vitória (no caso do IFES, que oferta um curso a distância, o local do polo de ensino é na capital); (3) ocorrem no turno diurno; (4) contemplam apenas uma habilitação, a

verificação de componentes curriculares ligados ao desenvolvimento das habilidades didático-pedagógicas dos licenciandos.

⁵³ Opto por comparar as IES que pertencem ao mesmo âmbito de ensino por acreditar que seja uma comparação mais equânime.

⁵⁴ Em meu primeiro curso de pós-graduação *lato sensu*, Especialização em Língua Inglesa (UFES, 2001), a monografia final, intitulada “*Teaching grammar withing the Communicative Approach in English language institutes in the Grande Vitória area*”, tratou do ensino da língua inglesa em uma franquia de escola de idiomas onde eu, à época, atuava. Nas duas pós-graduações *stricto sensu*, os estudos continuaram no mesmo caminho. No mestrado em Estudos Linguísticos (UFMG, 2003), defendi a dissertação “Retratando a realidade espírito-santense quanto à formação de professores de inglês em nível universitário”, fazendo uma pesquisa de levantamento de dados das IES sediadas no ES que ofereciam tal graduação. No doutorado em Linguística Aplicada (PUC-SP, 2014), defendi a tese “A formação contínua de professores de língua inglesa da rede municipal pública de ensino de Vitória, ES, à luz da análise de necessidades”, abordando a formação contínua que era oferecida pela instituição empregadora onde eu trabalhava, a Prefeitura Municipal de Vitória, ES. Como professora efetiva de meu atual Departamento de ensino na UFES (DLL), realizei, em 2022, um estudo denominado “Mapeando as oportunidades de formação (inicial e contínua) de professores de inglês ofertadas no ES”, produzindo um levantamento de possibilidades formativas ofertadas no ES (*campus* físico ou polo de apoio de cursos à distância aqui no estado sediados) que tratassem (a) da graduação em licenciatura com habilitação em língua inglesa; (b) de pós-graduação (*lato* e *stricto sensu*) em língua, linguística (aplicada), literatura ou educação para o professor de língua; e (c) de cursos livres associados à docência de professores de língua inglesa. Por fim, mas não menos relevante, tenho como pesquisa registrada na UFES, desde 2019, um estudo em andamento denominado “Cenas da formação de professores de inglês no ES”, por meio da qual tenho orientado trabalhos de conclusão de curso e de iniciação científica.

⁵⁵ Infelizmente, o estado do ES não é provido de muitas IES públicas – e não me refiro apenas a instituições que ofertem a licenciatura sendo contemplada neste estudo. Ao todo, no estado, são apenas 3 IES públicas: a UFES (Universidade Federal do ES), o IFES (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do ES) e a FAMES (Faculdade de Música do ES Maurício de Oliveira), que é uma instituição estadual. O estado do ES não conta com qualquer universidade estadual em seu território – conforme ilustrado na Figura 4.

estrangeira; e (5) as matrizes curriculares em vigor encontram-se disponibilizadas de maneira *online*.

Os dois cursos diferem-se nos seguintes sete aspectos: (1) duração, pois o curso da Ufes é de 4 anos e o do IFES é de 2 anos; (2) formato, já que os licenciandos da UF têm aulas presenciais e os do IF adotam o formato de ensino a distância; (3) público ao qual o curso se destina, tendo em vista que enquanto o curso da UFES é destinado ao público em geral, o público-alvo do IFES é composto por pessoas que já tenham uma outra licenciatura na área de Letras, levando em conta que o curso oferecido pelo IF é um de 2ª licenciatura; (4) forma de entrada, atentando que o ingresso na UF é por meio do SiSU e no IF o ingresso ao curso acontece via processo seletivo, que analisa o diploma de licenciatura, ou de complementação pedagógica, do candidato, e mais o resultado de uma prova de proficiência em inglês; (5) data do PPC, pois a matriz curricular seguida pela UFES é de 2019 e a do IFES é de 2021; (6) quantitativo de disciplinas obrigatórias dedicadas ao desenvolvimento das habilidades linguísticas em inglês, já que o curso da UF apresenta 12 e o do IF apresenta dez; e (7) quantitativo de disciplinas obrigatórias voltadas ao aprimoramento das habilidades pedagógicas do futuro professor, pois a licenciatura da UFES é composta por seis e o do IFES por sete.

Desta forma, considerando a graduação em licenciatura em língua inglesa, temos o seguinte cenário formativo no estado do ES: apesar de serem apenas dois cursos e terem mais diferenças do que semelhanças entre si, parecem que se complementam, se ponderarmos que ofertas distintas, com diferentes propósitos e intenções, são disponibilizadas no estado.

Expandindo a comparação do curso oferecido pela UFES com os demais cursos oferecidos por outras UFs do país, e considerando primeiramente os seis aspectos gerais do bloco Curso, a saber: duração (4 anos), formato (ser curso presencial), turno (diurno), tipo de habilitação (única), público-alvo (geral) e forma de ingresso (SiSU), conforme planilha que centraliza dos dados neste estudo coletados, temos o seguinte apanhado representado na Tabela 11 a seguir.

Tabela 11: Cursos que têm características gerais como as do curso da UFES

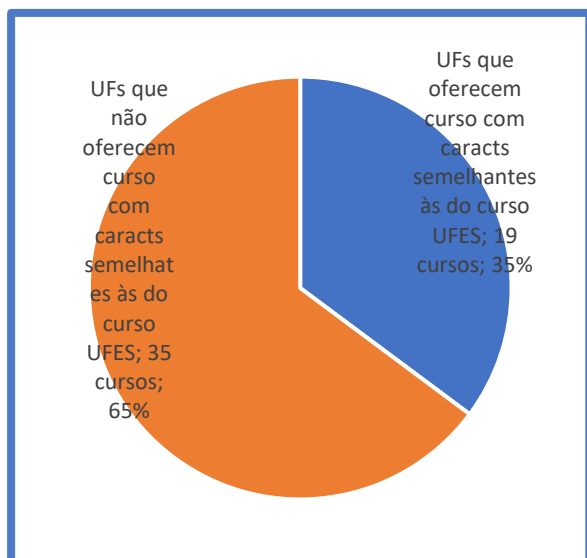
Região	qtde	UFs (estado e cidade do curso)
CO	2	UFG (GO, Goiânia) e UFR (MT, Rondonópolis)
NE	6	UFBA (BA, Salvador), UFPB (PB, João Pessoa), UFCG (PB, Cajazeiras), UFPE (PE, Recife), UFPI (PI, Teresina) e UFRN (RN, Natal)
N	5	UFAC (AC, Rio Branco), UFAC (AC, Cruzeiro do Sul), UFAM (AM, Manaus), UFPA (PA, Belém) e UNIR (RO, Porto Velho)
SE	2	UNIFAL (MG, Alfenas) e UFU (MG, Uberlândia)
S	4	UFTPR (PR, Curitiba), UFSM (RS, Santa Maria), UFRGS (RS, Porto Alegre) e UFSC (SC, Florianópolis)
	19	

Fonte: autoria própria

Apoiados no apresentado pela Tabela 11, identificamos que outros 19 cursos apresentam características gerais (duração, formato, turno, tipo de habilitação, público-alvo e forma de ingresso) previamente apontadas idênticas às do curso da UFES. Esses 19 cursos estão espalhados por todas as regiões do país e são ofertados por 18 diferentes IES, já que a UFAC (AC) oferta dois cursos cujas características são idênticas, mas em cidades diferentes – um na capital Rio Branco e outro na cidade de Cruzeiro do Sul. Registra-se ainda que em apenas um estado da federação, PB, há a oferta de dois cursos por meio de duas diferentes UFs.

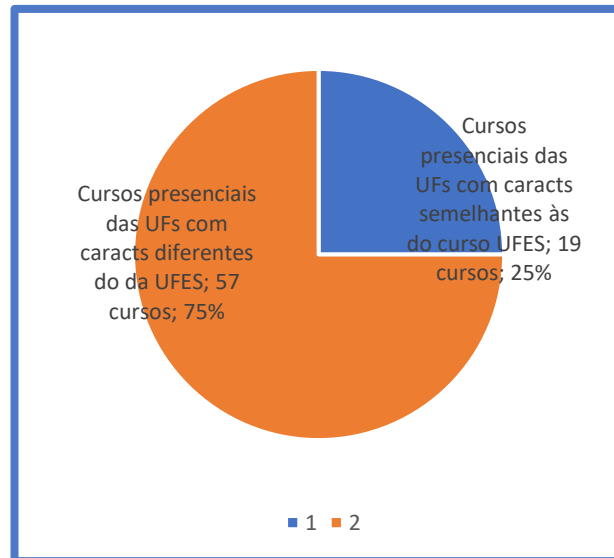
Tendo em mente que as 55 UFs participantes do estudo (Gráfico 3) ofertam o total de 77 cursos presenciais (Gráfico 10), chegamos às representações ilustrativas a seguir nos Gráficos 37 e 38.

Gráfico 37: UFs e cursos que apresentem caracts semelhantes às do curso UFES



Fonte: autoria própria

Gráfico 38: Cursos presenciais das UFS com caracts semelhantes às do curso UFES



Fonte: autoria própria

O Gráfico 37 comprova que apenas 35% das 54 outras UFs participantes da pesquisa (não incluindo a licenciatura da UFES) oferecem curso com particularidades semelhantes às do curso que a UFES disponibiliza. Tal como o Gráfico 38, o qual ilustra que exatamente $\frac{1}{4}$, 25%, dos outros 76 cursos presenciais ofertados pelas UFs analisados, excetuando-se o da UFES, apresentam idênticas características; isto é, além de serem todos ofertados pelo âmbito federal de ensino, eles têm a mesma duração (4 anos), o mesmo formato (presencial), o mesmo turno (diurno), o mesmo tipo de habilitação (simples), são destinados ao mesmo público-alvo (geral) e adotam a mesma forma de ingresso (SiSU).

Voltando à Tabela 11, nota-se que desses 19 cursos de UFs que se assemelham ao da UFES, apenas dois estão localizados na região SE, especificamente no estado de MG; porém, nenhum desses dois têm seu *campus* na capital do estado, como é o da universidade em foco. Verifica-se também que a região NE, com seis cursos, é a que mais tem cursos similares aos da UFES; ratificando assim o que fora constatado nos Gráficos 4 e 7, os quais mostram que é essa a região brasileira em que mais cursos são pelas IES viabilizados.

Tendo assim considerado os seis aspectos básicos (duração, formato, turno, habilitação, público e forma de ingresso), examinaremos em seguida as semelhanças e contrastes das características das estruturas curriculares em vigência do curso oferecido pela UFES e pelos outros 19 cursos já identificados como semelhantes ao da universidade em foco (Tabela 11).

Como documentado na *planilha*, o curso da UFES dispõe de forma *online* as informações curriculares em seu sítio eletrônico; apresenta a data de seu PPC, e conseqüente matriz curricular vigente, que é de 2019; conta com 12⁵⁶ componentes curriculares obrigatórios voltados

⁵⁶ São as 12 disciplinas ligadas à língua inglesa, em ordem alfabética: 'Estrutura da língua inglesa 1'; 'Estrutura da língua inglesa 2'; 'História da língua inglesa através da literatura'; 'Introdução aos estudos da tradução'; 'Língua

para a aprendizagem e desenvolvimento da proficiência linguística dos graduandos, e conta com seis⁵⁷ componentes obrigatórios direcionados ao progresso das habilidades didático-prático-pedagógicas. A Tabela 12 a seguir sintetiza essas mesmas informações referentes aos outros 19 cursos.

Tabela 12: Informações dos currículos dos 19 cursos similares ao da UFES

Região brasileira	Cursos	Matriz curricular <i>online</i> ?	Data da matriz	Quantidade de disciplinas obrigatórias	
				LI	PP
CO	UFG	S	2011	15	6
	UFR	S	2010	12	4
NE	UFBA	S	2019	14	5
	UFPB (João Pessoa)	S	2018	21	7
	UFCG	S	s/d	17	8
	UFPE	S	2017	15	15
	UFPI	N	2011	20	10
	UFRN	S	2017	17	11
	N	UFAC (Rio Branco)	S	2018	22
UFAC (Cruzeiro do Sul)		S	2018	16	13
UFAM		S	2019	21	13
UFPA		N	2009	16	9
UNIR		S	2021	13	7
SE	UNIFAL	S	2020	18	7
	UFU	S	2012	10	12
S	UFTPR	S	2015	19	9
	UFSM	S	2020	20	12
	UFRGS	S	2023	11	8
	UFSC	S	2019	14	7

Fonte: autoria própria

Como apresentado pela Tabela 12, dos 19 cursos sendo no momento estudados, a grande maioria, 90%, (17) possibilita sabermos de suas matrizes curriculares via *internet*, de forma *online*, assim como a UFES. As duas licenciaturas que não procedem dessa forma são a UFPI e a UFPA, ambas na região NE.

Em relação ao ano do documento que apresenta a estrutura curricular vigente, apenas dois, dos 19 cursos, apresentam a mesma data que a UFES, 2019. São eles os cursos ofertados pela UFBA (BA) e pela UFAM (AM). A grande maioria dos outros 17 cursos apresenta matriz curricular datada dos anos da década 2010-2019; enquanto apenas as estruturas curriculares de três cursos são dos anos 2020-2022 [UFSM (RS), UNIFAL (MG) e UNIR (RO)]. Não há o registro de data do currículo atual em apenas uma das graduações, a da UFCG (PB); e também pode-se identificar que somente uma licenciatura aponta 2023 como data de sua proposta curricular, a da UFRGS (RS).

inglesa: estudos do discurso'; 'Literaturas anglófonas do século XVII a XIX'; 'Literaturas anglófonas do século XX a XXI'; 'Práxis curricular: comunicação oral'; 'Práxis curricular: escrita acadêmica'; 'Práxis curricular: tradução e ensino'; 'Práxis curricular: letramentos'; 'Práxis curricular: literatura e ensino' e 'Práxis curricular: pesquisa e ensino'.

⁵⁷ São as seis disciplinas ligadas à prática pedagógica, em ordem alfabética: 'Didática'; 'Educação das relações étnico-raciais'; 'Estágio curricular supervisionado de língua inglesa 1'; 'Estágio curricular supervisionado de língua inglesa 2'; 'Introdução à linguística aplicada' e 'Metodologias de ensino de língua inglesa'.

Quanto à quantidade de componentes curriculares obrigatórios voltados para o desenvolvimento da proficiência linguística do futuro professor de inglês, lembramos que a matriz curricular do curso da UFES apresenta 12 disciplinas dessa natureza. Tal quantitativo é visto em apenas um outro curso, o da UFR (MT). Abaixo dessa quantidade, só vemos em dois cursos, o da UFU (MG) e o da UFRGS (RS); no entanto, a esmagadora maioria das graduações aqui investigadas revela que o quantitativo de componentes curriculares dedicados ao crescimento e à melhoria das habilidades linguísticas do licenciando é superior a 12, sendo que grande parte das matrizes curriculares apresentam de 13 a 19 disciplinas, seguidas por outras que indicam ter entre 20 e 22 disciplinas dessa espécie.

Finalmente, a respeito do quantitativo de disciplinas obrigatórias empenhadas diretamente às habilidades pedagógicas do licenciando, que o curso da UFES apresenta seis, somente uma outra licenciatura apresenta a mesma quantidade, a da UFG (GO). Verifica-se, partindo da Tabela 12 anteriormente apresentada, que as matrizes curriculares de não mais que dois cursos apontam ter menos de seis componentes dessa natureza [UFR (GO) e UFBA (BA)], enquanto grande parte dos cursos ora investigados contam com mais do que seis disciplinas destinadas a esse fim.

Do dito acima, nota-se que o curso da UFES parece estar na faixa mais mínima em relação à quantidade de componentes curriculares: 12 e seis disciplinas, respectivamente associadas ao desenvolvimento da língua e das habilidades pedagógicas. Tal posicionamento deve ser creditado ao fato de o curso dessa universidade apresentar uma matriz curricular em que vários componentes curriculares são cumpridos em caráter optativo, e não obrigatório – mesmo que sejam disponibilizados em momentos do curso a serem obrigatoriamente cumpridos, tendo, no entanto, o licenciando a escolha da disciplina, adequando-a à sua preferência e/ou trajetória do curso. A riqueza e a diversidade de componentes curriculares da UFES podem ser averiguadas em uma breve análise no ementário do curso ora discutido.

Ao, em suma, afunilarmos o escopo da similaridade dos 19 cursos com o da UFES, em vista do que traz a Tabela 12, apenas três comungam ter suas matrizes curriculares datadas de 2019 e as disponibilizarem *online*, sendo então as mais similares à capixaba UFES: a baiana UFBA (BA), a manauara/manauense UFAM (AM) e a barriga-verde UFSC (SC). Entretanto, ao considerarmos a quantidade de disciplinas obrigatórias, a licenciatura da UFAM (AM) se afasta das demais, por sua matriz curricular obrigatória ter 21 disciplinas de língua e 13 de prática pedagógica – praticamente o dobro das outras três licenciaturas. Ambas remanescentes (da UFBA e da UFSC) apresentam 14 disciplinas de língua inglesa obrigatórias enquanto a UFES tem 12. E no que tange ao quantitativo de disciplinas pedagógicas obrigatórias, a UFES situa-se no meio das duas, pois tem seis, ao passo que a UFBA tem cinco e a UFSC tem sete. Assim, dando termo a este assunto – comparação das características do curso oferecido pela UFES com os demais viabilizados pelas UFs – constata-se que as licenciaturas mais similares à da UFES são as oferecidas pela UFBA (BA) e pela UFSC (SC).

EM VIAS DE CONCLUSÃO

A fim de se atingir os objetivos desta pesquisa, em que busquei mapear as oportunidades formativas de licenciatura em língua inglesa ofertadas por IES públicas brasileiras a partir de aspectos previamente selecionados (duração do curso, formato de ensino, tipo de habilitação,

público almejado, forma de ingresso e verificação de componentes curriculares diretamente ligados ao aprimoramento da proficiência linguística e das práticas pedagógicas do futuro professor), realizei o estudo aqui apresentado expondo os dados coletados dos 219 cursos investigados, como também busquei associar as informações encontradas com a teoria apresentada pela literatura da área.

Apresento, na sequência, a Tabela 13, a qual sintetiza particularidades dos cursos investigados organizados por sua região geográfica. Por uma limitação de espaço físico, não foi possível incluir todas as categorias exploradas ao longo do trabalho; assim, optei por organizar as colunas da tabela a partir dos seguintes aspectos⁵⁸: região brasileira, quantidade de unidades federativas da região, tipo de instituição pública, quantidade de cursos de graduação de licenciatura em língua inglesa disponibilizados pelo indicado tipo de instituição, presencialidade do curso viabilizado pelas instituições, habilitação oferecida pelo curso (em que *I* indica licenciatura em inglês, e *P-I* indica ser uma licenciatura em português e inglês) e turno em que tais habilitações são ofertadas (em que *diur* indica ser no diurno e *not* no noturno). Ademais, preferi destacar cada região e seus correspondentes resultados, colorindo-os, para uma melhor visualização dos leitores; assim como, também escolhi, nas últimas duas linhas da Tabela, registrar a somatória dos elementos elencados em cada uma das colunas – possibilitando desta forma a conferência numérica dos resultados com aqueles já anteriormente discutidos ao longo desta pesquisa.

Tabela 13: Síntese informativa básica dos 219 cursos nas regiões

Região	Qtd unid fed	Tipo IES	IES c/ Letras- Inglês	Quantidade de cursos	Presencialidade		Habilitação	Turno ⁵⁹
CO	4	UFs	8	9	Presencial	9	4 I	3 diur 1 not
							5 P-I	3 diur 2 not
					A distância	0	-	-
		IFs	1	1	Presencial	1	1 I	1 diur
					A distância	0	-	-
		UEs	3	25	Presencial	23	23 P-I	2 diur 21 not
					A distância	2	2 P-I	1 diur 1 not
		12 IES	35 cursos			5 I + 30 P-I	10 diur + 25 not	
NE	9	UFs	14	27	Presencial	22	16 I	8 diur 8 not
							6 P-I	4 diur 2 not
					Semipresencial	2	2 I	1 diur s/info
					A distância	3	3 I	1 not 2 s/info
		IFs	1	5	Presencial	5	5 P-I	4 diur 1 not
					A distância	0	-	-

⁵⁸ Os cinco aspectos apresentados no decorrer da pesquisa e não contemplados na Tabela 13 foram: duração do curso, público alvo, forma de ingresso, componentes curriculares obrigatórios diretamente associados ao desenvolvimento linguístico e ao desenvolvimento pedagógico do futuro professor de inglês.

⁵⁹ O registro da distinção de turno de cursos à distância se justifica pelo fato de que havia, nas informações disponibilizadas pela IES, o horário em que os eventuais encontros presenciais aconteceriam nos polos.

		UEs	14	57	Presencial	55	37 I	18 diur 19 not	
					A distância	2	2 I	9 diur 9 not	
			29 IES	89 cursos			60 I + 29 P-I	44 d + 40 n + 5 s/i	
N	7	UFs	9	15	Presencial	15	11 I	7 diur 4 not	
							4 P-I	2 diur 2 not	
		IFs	1	1	Presencial	1	1 P-I	1 diur	-
		UEs	3	5	Presencial	5	5 I	3 diur 2 not	-
				13 IES	21 cursos			16 I + 5 P-I	13 diur + 8 not
SE	4	UFs	16	22	Presencial	21	11 I	6 diur 5 not	
							10 P-I	2 diur 8 not	
		IFs	2	2	Presencial	1	1 I	1 diur	-
		UEs	5	17	Presencial	16	7 I	3 diur 4 not	-
							9 P-I	3 diu 6 not	
				23 IES	41 cursos			21 I + 20 P-I	16 d + 23 n + 2 s/i
S	3	UFs	8	11	Presencial	10	6 I	5 diur 1 not	
							1 I-Espanh 3 P-I	1 diur 3 diur	
		IFs	2	3	Presencial	3	3 P-I	3 not	-
		UEs	7	19	Presencial	18	7 I	1 diur 6 not	-
							11 P-I	2 diur 9 not	
				17 IES	33 cursos			1 P-I	1 not
						14I+18P-I+1I-E	12 d + 20 n + 1 s/i		
Totais	Qtd unid fed		IES c/ Letras- Inglês	Quantidade de cursos			Habilitação	Turno	
5 regiões	27		94	219			116 I + 102 P-I + 1 I-E = 219 cursos	95 diur + 116 not + 8 s/info = 219 cursos	

Fonte: autoria própria

Em vista da reorganização e sintetização dos dados apresentada na Tabela 13, e tendo como base a planilha que reúne os dados colhidos ([link <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1VkchZOeP8UuN8bROhEj8p7u2_LeV8PBC/edit?usp=sharing&oid=115223584192420202952&rtpof=true&sd=true>](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1VkchZOeP8UuN8bROhEj8p7u2_LeV8PBC/edit?usp=sharing&oid=115223584192420202952&rtpof=true&sd=true)), algumas constatações ainda não exploradas podem ser feitas, como:

a) a maior média de IES por unidade federativa, quatro, é identificada na região SE, pois lá encontram-se 16 IES que ofertam o curso espalhadas em seus quatro estados; enquanto a menor média pode ser vista na região N, já que são apenas nove IES para cobrir os sete estados da região;

b) a maior média de cursos oferecidos por unidade federativa (5,5) é detectada na região SE, pois lá são oferecidos 22 cursos espalhados nos quatro estados da região;

c) o NE detém a maior média de curso oferecido por estado da região (7,1), em virtude de oferecer ao todo 57 cursos distribuídos em oito de seus nove estados – apenas o estado de SE não tem UE que oportunize a licenciatura em inglês;

d) a despeito da constatação feita no item anterior (c), quanto à supremacia numérica do NE em relação à média curso por unidade federativa, é a região CO que mais se destaca nessa proporcionalidade, pois a mesma é responsável por ofertar 25 cursos em três, das quatro, unidades federativas da região (o DF não conta com UE, em função de sua natureza estritamente federal). Isto significaria dizer que, proporcionalmente, cada um dos três estados abrigaria 6,25 ofertas do curso.

Muitas outras observações poderiam ser cogitadas, elaboradas e/ou discutidas a partir da profusão e riqueza de dados da Tabela 13, sendo desafiadora a tarefa de selecionar que associações tentar tecer. Os dados que estão associados a este estudo são públicos e podem ser consultados na *planilha* ([link <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1VkchZOeP8UuN8bROhEj8p7u2_LeV8PBC/edit?usp=sharing&oid=115223584192420202952&rtpof=true&sd=true>](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1VkchZOeP8UuN8bROhEj8p7u2_LeV8PBC/edit?usp=sharing&oid=115223584192420202952&rtpof=true&sd=true)), que centraliza todas as informações recolhidas, possibilitando assim, que diferentes pessoas, com variados objetivos, possam criteriosamente selecionar os dados que buscam.

No que diz respeito à organização curricular dos cursos investigados de uma forma geral, inegável afirmar minha preocupação a respeito do quantitativo de componentes curriculares obrigatórios destinados ao aprimoramento da proficiência linguística e das habilidades pedagógicas dos graduandos. Apesar de compreender a necessidade da existência de um currículo flexível, por meio do qual os licenciandos podem enfatizar áreas de interesse particulares, me atendo à preocupação de os atuais cursos de licenciatura não estarem sendo capazes de apropriadamente preparar seu alunado para as exigências do mercado de trabalho, ou pior, para a melhoria do ensino de inglês nas escolas da educação básica. A serem os cursos (e seus currículos) indicados como insuficientes ou ineptos para prepararem novos e bons professores de inglês, um reducionismo acontece. Uma eficiente e qualificada preparação profissional não pode ser restrita somente a uma organização curricular. Há de serem considerados muitos outros elementos, dentre os quais a dedicação e interesse do licenciando – tanto durante seu curso de graduação quanto ao longo da continuidade de seus estudos –, os inúmeros e variados contextos de trabalho aos quais pode vir a ser exposto, e até mesmo o comprometimento dos alunos a esse professor destinados.

Considero igualmente relevante registrar que em nenhum momento, desde a concepção inicial da pesquisa, houve a intenção de comparar, ranquear ou posicionar superior ou inferiormente

uma instituição, ou curso, em relação aos demais. Dessarte, as observações, ponderações e/ou críticas ao longo do texto presentes (licenciatura simples ou dupla, presencial ou não, oferta no diurno ou no noturno, curso mais longo ou mais sucinto, maior ou menor número de componentes curriculares dedicados a esta ou aquela imprescindível faceta da formação docente etc.) foram expressas a partir de uma perspectiva de se reproduzir o cenário identificado e ousando-me a analisar cientificamente as informações. Entendo que essas questões sejam peculiares ao espaço, ao tempo, aos propósitos e às condições em que as ofertas de cursos são possibilitadas; não tendo querido, em nenhum momento, apologizar a favor de um ou de outro aspecto analisado.

Acredito ter cumprido os objetivos propostos para este estudo de caso ao mapear os cursos de graduação que formam professores de língua inglesa disponibilizados por instituições públicas de ensino brasileiras, examinando aspectos basilares previamente definidos – duração, formato, tipo de licenciatura, público almejado, forma de ingresso, e verificação de componentes curriculares diretamente associados à melhoria da proficiência linguística e da prática pedagógica dos licenciandos. Ao realizar tal mapeamento, procurei, além de informar, discutir as peculiaridades encontradas e salientar similaridades regionais dos aspectos basilares das licenciaturas investigadas.

Uma das limitações deste estudo diz respeito à sua natureza. Por ser um estudo documental, apesar de os dados colhidos serem oficiais, estavam nos sítios eletrônicos das IES ou foram informados por pessoas que atuavam nos cursos investigados, podem estar desatualizados. Uma segunda limitação que salta aos olhos refere-se à essência elementar do mapeamento das licenciaturas. Ao não incluir as ofertas de formação de novos professores de inglês promovidas por programas como Parfor e UAB – os quais, por si só, em vista de sua abrangência e detalhamento, poderiam ser abarcados em outras independentes investigações – não é digno afirmar que o presente estudo cobriu todas as possibilidades de formação inicial. Por último, uma outra limitação que surge à mente também está relacionada ao sentido que atribuí neste estudo ao vocábulo *curso*, o qual pode estar transgredindo o senso comum. Via de regra, ao ouvirmos *curso*, associamos exclusivamente à oferta da instituição que o disponibiliza – exemplo: o curso da UFBA, o curso da UEM etc. No entanto, conforme anteriormente explicado, para o presente estudo, se as características gerais investigadas na pesquisa para a particularização das licenciaturas [local da oferta (cidade onde o curso é ofertado), duração (em anos), formato (presencial ou não), turno (diurno ou noturno), habilitação (simples ou dupla) e estrutura curricular vigente] fossem diferentes, mesmo que proporcionados pela mesma IES e em um mesmo *campus*, haveria a contabilização de mais de um curso.

É possível hipotetizar alguns desdobramentos viáveis desta pesquisa para serem objetivos de novas investigações, como: uma maior acuidade e rigor na análise dos componentes curriculares vigentes nas diferentes naturezas de instituições; uma investigação quanto à data da matriz curricular vigente, atentando às especificidades de documentos orientadores em vigor; um exame detalhado das matrizes curriculares das instituições, a fim de confrontar se estão adaptadas ao que é demandado pelas exigências legais; um cotejamento entre as propostas curriculares de instituições de uma mesma unidade da federação; dentre tantas outras possibilidades...

Conforme planejado desde o início desta jornada, ciência quanto a este resultado final de pesquisa há de ser dada aos cursos que dela participaram. Não apenas pela educação ética subentendida no meio acadêmico – dar um retorno a quem proveu os dados para o estudo –,

como também visando uma oportunidade de autorreflexão dos cursos propriamente ditos. Ancoradas na compilação dos dados aqui revelados, as IES têm a possibilidade de se enxergarem mediante outros cursos, de conferir como outros cursos são organizados, seja em sua região geográfica ou além dela, além de terem a possibilidade de (re)avaliarem suas escolhas, intencionando melhoria de suas próprias licenciaturas. Assim como também penso que muitas das IES podem se conscientizar que é necessário melhorar a maneira de divulgar seus dados para o público nesta era onde a informação digital é praticamente vital.

Em adição ao que fora dito, como últimas palavras e de fato concluindo a presente pesquisa, ratifico que nutro duas esperanças. A primeira diz respeito à nobreza da docência e conseqüente confiança de manutenção e aumento da oferta de cursos de licenciatura por esse Brasil afora, contrariando a premissa de que não mais existe o desejo de ser professor. Os dados indicaram que, ao contrário do que se pensa, há uma expansão, e não diminuição, do quantitativo de oportunidades formativas para novos professores de língua inglesa. E a segunda esperança está associada ao repensarmos a licenciatura, que novas políticas públicas voltadas para esse tipo de curso possam ser implementadas, sendo possível instaurar novas expectativas de termos professores mais preparados para lidarem com as demandas da educação no século XXI, desmistificando o senso comum que os cursos de licenciatura são marcados por um currículo que é distante da realidade escolar e acaba por dificultar a edificação de uma identidade docente conectada com a realidade e o contexto histórico da ação de educar.

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Composição das IES públicas brasileiras

Gráfico 2: Quantitativo de IES públicas brasileiras que oferecem licenciatura em língua inglesa

Gráfico 3: 94 IES participantes – por âmbito

Gráfico 4: 94 IES participantes – por região

Gráfico 5: Cidades nas quais as 94 IES ofertam 219 cursos

Gráfico 6: 94 IES ofertam 219 cursos

Gráfico 7: Oferta dos 219 cursos por região

Gráfico 8: Duração dos 219 cursos

Gráfico 9: Formato dos 219 cursos

Gráfico 10: Formato dos 84 cursos das UFs

Gráfico 11: Formato dos 12 cursos dos IFs

Gráfico 12: Formato dos 123 cursos das UEs

Gráfico 13: Composição geral do formato dos 219 cursos das 94 IES

Gráfico 14: Turno de oferta dos 205 cursos presenciais

Gráfico 15: Composição geral do turno de oferta dos 205 cursos presenciais por tipo de IES

Gráfico 16: Habilitação dos 219 cursos

Gráfico 17: Habilitação dos 84 cursos das 55 UFs

Gráfico 18: Habilitação dos 11 cursos dos 7 IFs

Gráfico 19: Habilitação dos 123 cursos das 32 UEs

Gráfico 20: Composição geral da habilitação dos 219 cursos das 94 IES

Gráfico 21: Turno de oferta das 106 Licenciaturas Simples Presenciais

Gráfico 22: Turno de oferta das 99 Licenciaturas Duplas Presenciais

Gráfico 23: Turno de oferta das 219 Licenciaturas de acordo com seu tipo

Gráfico 24: Turno de oferta das 205 Licenciaturas Presenciais

Gráfico 25: Público das 94 IES

Gráfico 26: Público dos 219 cursos

Gráfico 27: Forma de ingresso dos 96 cursos ofertados pelas 62 IES federais

Gráfico 28: Forma de ingresso dos 84 cursos ofertados pelas 55 UFs

Gráfico 29: Forma de ingresso dos 12 cursos ofertados peoas 7 IFs

Gráfico 30: Forma de ingresso dos 123 cursos ofertados pelas 32 UEs

Gráfico 31: Acessibilidade aos currículos dos 219 cursos

Gráfico 32: Acessibilidade aos currículos dos 84 cursos das UFs

Gráfico 33: Acessibilidade aos currículos dos 12 cursos dos IFs

Gráfico 34: Acessibilidade aos currículos dos 123 cursos das UEs

Gráfico 35: Presença de data dos currículos dos 84 cursos das UFs

Gráfico 36: Presença de data dos currículos dos 123 cursos das UEs

Gráfico 37: UFs e cursos que apresentem características semelhantes às do curso UFES

Gráfico 38: Cursos presenciais das UFs com características semelhantes às do curso UFES

Lista de Tabelas

Tabela 1: Cidades em que os 219 cursos são ofertados

Tabela 2: Localização dos 219 cursos ofertados: capitais ou não capitais

Tabela 3: Duração dos 219 cursos ofertados por região

Tabela 4: Cursos ofertados: Região do Brasil x Âmbito da IES x Formato dos cursos

Tabela 5: Turno dos 205 cursos totalmente presenciais ofertados por região

Tabela 6: Habilitação dos 219 cursos ofertados por região

Tabela 7: Habilitação x Presencialidade x Turno do curso

Tabela 8: Data dos currículos em vigência nos 219 cursos

Tabela 9: Quantitativo de componentes curriculares obrigatórios diretamente voltados ao aprendizado da língua inglesa

Tabela 10: Quantitativo de componentes curriculares obrigatórios diretamente voltados ao desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas

Tabela 11: Cursos que têm características gerais como as do curso da UFES

Tabela 12: Informações dos currículos dos 19 cursos similares ao da UFES

Tabela 13: Síntese informativa básica dos 219 cursos nas regiões

Lista Figuras

Figura 1: Cursos na região CO

Figura 2: Cursos na região NE

Figura 3: Cursos na região N

Figura 4: Cursos na região SE

Figura 5: Cursos na região S

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen M. **Focus on the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

ALMEIDA, Christine. S. de. **Relatório de pesquisa: Mapeando as oportunidades de formação (inicial e contínua) de professores de inglês ofertadas no ES**. 2022. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1Ecf5QmipQ5fxptvTZ8tS70lhtmUSjKk3/view>.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. APLIEMGE: ensino e pesquisa. **Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, n. 1, p. 29-41, 1997.

ALVES, Nilda. (Org.). **Formação de professores – pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 2001. Original inglês (1997).

BONOTTO, Danusa L.; KRIPKA, Rosana M. L.; SCHELLER, Morgana. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **ATAS – Investigação Qualitativa na Educação**, Aracajú, 2015, ano 4, volume 2, p. 243-247. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/280924900_Pesquisa_Documental_consideracoes_sobre_conceitos_e_caracteristicas_na_Pesquisa_Qualitativa_Documentary_Research_consideration_of_concepts_and_features_on_Qualitative_Research>. Acesso: novembro 2023.

BRASIL. **Lei 9.394/1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27839.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc#:~:text=E%20no%20dia%2022%20de,no%20%C3%A2mbito%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>>. 2018. Acesso: setembro e outubro 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN2015.pdf?query=LICENCIATURA>. Acesso: novembro 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parfor**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038>>. Acesso: agosto e setembro 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de educação superior**. Disponível em <<https://www.gov.br/mec/pt-br>>. Acesso: agosto e setembro 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **SiSU**. Disponível em <<https://www.sisu.mec.gov.br>>. Acesso: setembro 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/uab>>. Acesso: agosto 2023.

BRITO, Cristiane C. de P.; RIBAS, Fernanda C. Estágio supervisionado de língua inglesa como espaço de (trans)formação de professores. **Entrepalavras**, Fortaleza, v.8, n.3, p. 244-263, out-dez 2018. Disponível em <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/search/titles?searchPage=7#results>> Acesso: janeiro 2024.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Tempo da escola e tempo da sociedade. In: SERBINO, R. V. et al. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998. p. 239-250.

DUARTE, Elisandra R. S. P; OLIVEIRA, Hélio F. A dupla habilitação no curso de Letras: implicações linguísticas e formadoras. **Signótica Goiânia**. v. 30, n. 4, p. 675-701, out./dez. 2018. Disponível em <<file:///D:/Downloads/Dialnet-ADuplaHabilitacaoNoCursoDeLetras-6695604.pdf>> Acesso: novembro 2023.

FELDENS, Maria das Graças F. Desafios na educação de professores: analisando e buscando compreensões e parcerias institucionais. In: SERBINO, R. V. et al. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 125-159.

FREEMAN, Donald. Intervening in practice teaching. In: RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David (Ed.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. cap 7. P. 103-117.

FREITAS, Helena C. L. A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades / centros de educação. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional** – formação inicial e contínua. São Paulo: UNESP, 1999. p. 103-127. v. 2.

GEBHARD, Jerry G. Interaction in a teaching practicum. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. cap. 8, p. 118-131.

HATCH, Evelyn; LAZARATON, Anne. **The research manual** – design and statistics for applied linguistics. Boston: Heinle & Heinle, 1991.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro S. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <www.ibge.gov.br> e <<https://cidades.ibge.gov.br>>. Acesso: janeiro 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada#:~:text=Em%202021%2C%20foram%20mais%20de,queda%20de%208%2C3%25>>. Acesso: janeiro 2024.

JOHNSON, Donna M. **Approaches to research in second language learning**. New York: Longman, 1992.

MAPAS. Disponível em <www.mapasparacolorir.com.br>. Acesso: janeiro 2024.

MARQUES, Elizabeth A. Os programas de formação de professores de línguas estrangeiras: algumas propostas inovadoras. In: LEFFA, V. J. (Comp.). **TELA - Textos em linguística aplicada**. Pelotas: Educat, 2000. CD-ROM.

MATEUS, Elaine F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 3-14.

MATTOS, Andréa M. de A. **Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula: uma visão êmica**. 2000. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

NUNAN, David Action research in the language classroom. In: RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David. (Ed.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. cap. 5, p. 62-81.

NUNAN. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PAIVA, Vera L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PENNINGTON, Martha C. A professional development focus for the language teaching practicum. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. cap. 9, p. 132-152.

PEREIRA, Júlio E. D. **A formação de professores nos cursos de licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais**. 1996. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Disponível em <<https://reuni.mec.gov.br/>>. Acesso: janeiro 2024.

RICHARDS, Jack C. The dilemma of teacher education in second language teaching. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. cap. 1, p. 3-15.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 89-102.

SELIGER, Hebert W.; SHOHAMY, Elana. **Second language research methods**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SiSU – Sistema de Seleção Unificada. Disponível em < <https://www.educamaisbrasil.com.br/programas-do-governo/sisu> >. Acesso: setembro 2023.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

STAKE. Case studies. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **Strategies of qualitative inquiry**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN). Núcleo Docente Estruturante (NDE) e Colegiado de Letras Inglês (COLETI). **Projeto Político Pedagógico de Curso – Língua e Literatura Inglesa – Licenciatura**. 2019. 107 fls. Disponível em < <https://letras.ufes.br/pt-br/ppc-2019-versao-atual> >. Acesso: outubro 2023.

UFPA – Universidade Federal do Pará. Pró-reitoria de ensino de graduação. **Glossário de legislação do ensino superior**. Disponível em < <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.proeg.ufpa.br/images/Artigos/Normas/GLOSSRIO-DE-LEGISLAO-DO-ENSINO-SUPERIOR.pdf> >. Acesso: agosto 2023.

VERAS, Renata M.; FIGUEIREDO, Wilton N.; KURATANI, Sayuri M. A.; CHAVES, Erika S. **Formação de Professores na Universidade Federal da Bahia: análise das licenciaturas noturnas**. 2020. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xjdhdMqwTdDycBhv6tFpH4R/?lang=pt&format=pdf> >. Acesso: novembro 2023.

VILLANI, Fábio L. **As crenças do professor e suas repercussões na sala de aula de língua inglesa na Escola Pública: o Olimpo está mais próximo do que parece...** 2010. 168 fls. Tese (Pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.