

REFORMA CURRICULAR EM GOIÁS:
CRENÇAS DE PROFESSORAS DE INGLÊS NO CONTEXTO PÚBLICO
DE ENSINO E REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE

*Curriculum Reform in the State of Goiás, Brazil:
Beliefs of English Teachers in the Public Teaching Context
and Reflections on Teacher Education*

DOI: 10.14393/LL63-v38-2022-23

Carla Pereira de Oliveira*

Fernanda Costa Ribas**

RESUMO: Neste artigo, relatamos resultados de uma pesquisa de doutorado, documental, etnográfica, de natureza qualitativo-interpretativista, desenvolvida entre 2019 e 2022, no contexto da reforma curricular de Goiás, que ocorreu em função da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo geral da pesquisa foi analisar as concepções trazidas pelo novo documento curricular da Rede Estadual de Goiás para a área de língua inglesa – o DC-GO - e investigar como professores de inglês e elaboradores do currículo significavam tal proposta em se tratando do ensino e aprendizagem de língua inglesa. Os participantes da pesquisa foram quatro professoras de Língua Inglesa de duas escolas estaduais de uma cidade do interior no Estado de Goiás e dois elaboradores do currículo. Para este artigo, fizemos um recorte da pesquisa e nos concentramos nas crenças das professoras de língua inglesa. Esperamos que os resultados da pesquisa enriqueçam as discussões na área de Linguística Aplicada sobre reformas educacionais e políticas de ensino realizadas ultimamente no Brasil e sobre a formação de professores de línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças de professores. Reforma curricular. DC-GO. Ensino e aprendizagem da língua inglesa. Escola Pública.

ABSTRACT: In this article, we report the results of a doctoral, documentary, ethnographic research, of qualitative-interpretative nature, developed between 2019 and 2022, in the context of the curriculum reform in the state of Goiás, which occurred due to the sanction of the National Common Core Curriculum (BNCC). The general objective of the research was to analyze the conceptions in the new curriculum document for the State of Goiás for the English language area – the DC-GO – and to investigate how English teachers and curriculum developers understood such a proposal in terms of English language teaching and learning. The research participants were four English language teachers from two state schools in a city in the state of Goiás and two curriculum developers. In this article, we focus on the beliefs of English language teachers. We hope that the research results will enrich the discussions within Applied Linguistics on educational reforms and teaching policies carried out in Brazil and on the education of language teachers.

KEYWORDS: Teachers' beliefs. Curriculum reform. DC-GO. English language teaching and learning. Public school.

* Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora do Centro de Ensino em Período Integral Independência. ORCID: 0000-0001-5097-942X. E-mail: prof.carlapo(AT)gmail.com

** Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista. Professora associada da Universidade Federal de Uberlândia. ORCID: 0000-0002-9116-2501. E-mail: fernandaribas(AT)ufu.br

1 Introdução

Com a homologação, em 2018, da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que tem a função de normatizar o ensino na educação básica, as escolas brasileiras tiveram que adequar seus currículos em nível estadual e municipal de forma a contemplar os pressupostos desse novo documento. No Estado de Goiás, o Currículo de Referência, que vigorou de 2012 a 2019, foi substituído, a partir de 2020, pelo Documento Curricular para Goiás – DC-GO (GOIÁS, 2018). É sobre esse documento que a presente pesquisa versou, com ênfase na área de língua inglesa (LI), anos finais do ensino fundamental.

O DC-GO descreve as aprendizagens essenciais que os alunos de todo o Estado goiano, tanto da educação infantil, como do ensino fundamental (anos iniciais e finais) deverão desenvolver e apresenta uma estrutura que se assemelha à BNCC, mantendo as 10 competências gerais para o ensino fundamental, as áreas de conhecimento, seus componentes curriculares e um enfoque em habilidades a serem desenvolvidas em cada nível de ensino.

Como ressalta Maciel (2013, p. 238), “apenas a proposição de documentos não garante sua aplicação na sala de aula”. Ou seja, pode haver discrepâncias entre proposição e aplicação de políticas de ensino, as quais, segundo Gimenez (2009, p. 43), podem ocorrer pois, muitas vezes, as diretrizes curriculares “não tratam diretamente das questões prementes para professores e alunos, questões essas geralmente vinculadas às condições de ensino/aprendizagem nas escolas”. Portanto, qualquer política de ensino precisa ser (re)interpretada localmente e o professor tem um importante papel nesse processo de leitura e adequação dos documentos oficiais aos contextos locais de ensino.

Como pontua Rajagopalan (2014, p. 74), o professor, em seu contexto de atuação local, deve

agir em conformidade com a macropolítica vigente – o que não o isenta, na qualidade de um profissional capacitado, de ter suas próprias opiniões a respeito de não só como conduzir suas práticas pedagógicas, mas também como e por que ensinar determinadas línguas como parte do currículo escolar em detrimento de outras [...] cabe ao professor expor suas opiniões a respeito e fazer valer suas preferências, tentando influenciar mudanças na política linguística em seus mais variados níveis. (RAJAGOPALAN, 2014, p. 74)

Tendo em vista o papel do professor na implementação das políticas educacionais, a pesquisa que aqui relatamos se justificou, uma vez que analisou como professoras de inglês de uma escola goiana significavam e estavam implementando um novo currículo. Ou seja, a pesquisa se preocupou em analisar como certo contexto local estava interpretando a BNCC, abrindo espaço para ouvir a opinião das professoras sobre essa nova política educacional.

Por se tratar de um recorte de uma pesquisa maior, neste artigo, apresentamos apenas os dados referentes às crenças das professoras de língua inglesa, doravante PP, quanto ao novo documento curricular – DC-GO - e ao processo de ensinar e aprender língua inglesa na escola pública. Com base nas crenças apresentadas pelas professoras, problematizamos, neste texto, aspectos relativos à implementação de um novo documento curricular, com destaque para a formação do professor de línguas.

Entendemos que a existência de um documento curricular pode ser benéfica aos professores de inglês que, sem a devida formação, se sentem perdidos sobre como poderão elaborar suas aulas, ou seja, com quais propósitos. No entanto, o processo de implementação curricular precisa ser bem planejado, o que não ocorreu em se tratando do contexto investigado. Sem a devida reflexão e problematização sobre as concepções de língua(gem), de ensinar e de aprender que um documento curricular traz é muito difícil que este provoque mudanças nas abordagens de ensino que, muitas vezes, estão há anos arraigadas em determinados contextos institucionais, como o da escola pública.

2 Crenças, ações e mudança de crenças do professor

Para que o leitor possa entender os resultados da pesquisa aqui relatada, que serão discutidos na seção 4, julgamos ser necessário apresentar, nesta seção, alguns conceitos que embasaram a análise dos dados. Esses dizem respeito a definições de crenças, com destaque para as crenças de professores, sua natureza e ao processo de mudança de crenças. Inúmeras pesquisas acerca das crenças de professores e de alunos vêm sendo desenvolvidas no Brasil e no exterior e citar apenas algumas seria uma tarefa difícil. Iremos, portanto, nesta seção, mencionar autores brasileiros, como Barcelos (2004, 2006, 2007), e estrangeiros, como Pajares (1992), que publicaram artigos seminais acerca **do conceito e da natureza das** crenças, que deram a embasamento às pesquisas que vem sendo desenvolvidas desde então **em nosso país**.

Em 2004, Barcelos assim definiu crenças: “opiniões e ideias que os alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2004, p. 132). A definição foi ampliada pela própria autora em outra publicação, em 2006, e inclui não só a definição para o conceito, como a natureza das crenças. Para Barcelos, as crenças são

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18)

A definição da pesquisadora elucida características importantes sobre a natureza das crenças, as quais foram previamente trazidas por outros autores, como Rokeach (1968), Pajares (1992) e Richards e Lockhart (1994): o fato de as crenças serem um construto não apenas cognitivo, mas social; serem embasadas em nossas experiências, influenciando ações e sendo influenciadas pelo contexto social, cultural e histórico em que o sujeito está inserido, o que as torna dinâmicas; e serem capazes de ser modificadas ao longo do tempo, ou seja, reinterpretadas.

Em se tratando das crenças de professores, entendemos ser relevante a relação entre crenças e ações para o entendimento dos processos de ensino e aprendizagem. Como pontuam Barcelos e Kalaja (2013, p. 2), “as crenças sobre a aprendizagem e ensino de línguas que os professores possuem influenciam suas ações e ao mesmo tempo suas ações influenciam suas crenças”. Ou seja, “o relacionamento é interativo” (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 2). Isso significa que as crenças podem inspirar as ações docentes, e as experiências vividas e repensadas ajudam a mudar ou formar novas crenças (RICHARDSON, 1996; BARCELOS, 2010).

Portanto, a associação direta entre as crenças e a prática do professor na sala de aula nem sempre se dará, pois “a prática em sala de aula dos professores de língua é moldada por uma ampla gama de fatores interagentes e muitas vezes conflitantes”¹ (BORG, 2003, p. 21). Dentre os fatores contextuais que podem incidir nas crenças dos professores, temos: exigências dos pais, dos diretores de escola e da sociedade; políticas públicas escolares; crenças de outros

¹ Esta e outras citações foram por nós traduzidas neste artigo.

colegas; disponibilidade de recursos, principalmente condições difíceis de trabalho; rotina de sala de aula; cultura de aprender dos alunos; salas cheias; alunos desmotivados; pressão para se conformar com professores mais experientes; proficiência limitada dos alunos; material didático, dentre outros (BORG, 2003; BARCELOS, 2007).

O contexto no qual o professor está inserido, conforme Barcelos (2010), muito influencia suas ações, pois o professor lida constantemente com interesses contraditórios – de um lado, possui suas crenças que norteiam como ele acredita que deve agir na sala de aula, visando contribuir para a aprendizagem de seus alunos; de outro, existem as teorias e as pesquisas que informam como ele deveria agir; contudo, existe um contexto que, muitas vezes, não permite que ele faça nem o que acredita, e nem o que lhe é demandado por políticas educacionais e teorias de ensino.

Ao se depararem com crenças divergentes das suas ou ter suas crenças confrontadas, o professor pode questionar suas práticas e mudá-las. No entanto, Barcelos e Kalaja (2013), respaldadas em Borg (2003), pontuam que “uma mudança nas ações não necessariamente leva a uma mudança nas crenças, ou vice-versa”. De acordo com as autoras,

[...] as crenças são organizadas em grupos; as crenças anteriores, afirma-se, são mais difíceis de mudar porque estão mais intimamente relacionadas às emoções e ao senso de identidade do professor. Isso explica por que algumas crenças podem ser mais resistentes à mudança. (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 2)

Barcelos (2007, p. 117) explica que “um dos aspectos que torna a mudança complexa e difícil é a natureza das crenças, que apresentam uma estrutura bastante complexa”. Baseando-se em Rockeach (1968), a autora elucida que as crenças “se agrupam em crenças centrais e outras periféricas, sendo que as mais centrais são mais resistentes à mudança” (BARCELOS, 2007, p. 117).

A dificuldade de mudança de crenças advém do fato de que “uma mudança (adição ou abandono de uma crença) implicaria uma mudança em todo o sistema” (BARCELOS, 2007, p. 118). A mudança de crenças é, portanto, um processo possível, mas complexo e gradual. Isso porque, para que haja uma mudança, “velhas crenças devem ser desconstruídas e dar espaço para que outro conjunto seja reconstruído. Isso, por sua vez, pode levar a períodos de confusão

e frustração” (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 3). Além disso, uma crença precisa ser aceita como verdadeira (ou seja, plausível) para ser aceita na estrutura das crenças do professor.

Consideramos importante trazer dois conceitos explicitados por Pajares (1992), com base em Posner *et al* (1982), para o entendimento do processo de mudança de crenças do professor: assimilação e acomodação. A assimilação acontece quando novas crenças são incluídas ao sistema de crenças do sujeito. Já a acomodação se dá quando o sistema de crenças do sujeito se reorganiza para receber novas crenças. Nos dois processos, acontece uma mudança de crenças. Entretanto, quanto mais resistente for uma crença, mais possível que aconteça assimilação em vez acomodação, uma vez que esta última exige uma mudança mais radical. Ainda, segundo Pajares (1992), para que aconteça uma mudança de crenças, o professor precisa conceber suas crenças como insatisfatórias ou ter suas crenças desafiadas, percebendo que não é possível a assimilação de novas crenças no sistema existente.

As ideias de Rokeach (1968) sobre a natureza das crenças também são relevantes para entendermos o processo de mudança de crenças do professor. As crenças que são muito diferentes ou possuem uma discrepância muito acentuada das crenças do professor não serão aceitas, sendo mais facilmente rejeitadas. Ou seja, o professor tende a aceitar ou assimilar as crenças que mais convergem, se assemelham ou são congruentes com as suas crenças. Nas palavras do autor “tendemos a valorizar uma determinada crença, subsistema ou sistema de crenças em proporção ao seu grau de congruência com nosso próprio sistema de crenças” (ROKEACH, 1968, p. 83).

A natureza das crenças, a relação entre crenças e ações, bem como o processo de mudança de crenças são temas relevantes em se tratando desta pesquisa, pois podem explicar fatores que incidiram nas crenças das PP na implementação do DC-GO, como apresentaremos na seção 4.

3 Metodologia

A pesquisa realizada foi de natureza documental e etnográfica e se enquadrou dentro de um paradigma interpretativista. A pesquisa qualitativa e interpretativista evidencia a descrição e a análise de eventos de rotina (ERICKSON, 1982, 1990), buscando compreender os sujeitos e suas ações em contextos específicos. No caso da presente pesquisa, esse contexto

foi o de duas escolas públicas de uma cidade goiana. Quatro professoras de inglês de duas escolas públicas estaduais, de uma cidade do interior no Estado de Goiás e dois elaboradores do DC-GO participaram da pesquisa.

Neste artigo, apresentaremos apenas os dados coletados com as quatro professoras de inglês, que foram entrevistadas em dois momentos: em junho de 2019, de forma presencial, ainda durante a fase de elaboração do DC-GO; em maio de 2020, via *WhatsApp*, após o início da implementação do DC-GO nas escolas. As entrevistas foram transcritas, analisadas e categorizadas (NUNAN, 1992), para, assim, se proceder à triangulação dos dados. Como ressaltam Bogdan e Biklen (1998, p. 171), a categorização dos dados é “o que um pesquisador faz para desenvolver um sistema de codificação para organizar seus dados”. Além das crenças das PP sobre o DC-GO, foram categorizadas também suas crenças sobre língua(gem), ensinar e aprender, tendo como base as concepções comumente evidenciadas em abordagens, métodos e filosofias de ensino de língua inglesa. Cumpre ressaltar que toda a análise dos dados foi apoiada nos referenciais teóricos, alguns deles explicitados na seção anterior, no intuito de gerar as categorias de análise. Para a análise das crenças das PP, também consideramos atividades de língua inglesa, produzidas durante o ensino remoto. Exemplos dessas atividades são apresentadas na seção 4.1.

4 Resultados e discussão

Em nosso recorte, optamos, na subseção 4.1, por trazer as crenças das PP a respeito do DC-GO e sobre aspectos envolvidos no ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública em que atuam. Com base nessas crenças, na subseção 4.2, problematizamos aspectos relativos à implementação de um novo documento curricular, com destaque para a formação do professor de línguas. No entanto, para o entendimento da discussão que será feita nas próximas subseções, cumpre explicitar, mesmo de forma resumida, nossas considerações acerca do DC-GO.

O DC-GO traz uma maneira tradicional de ensinar e aprender a língua inglesa ao propor, tal como a BNCC, quadros de conteúdos de forma engessada, que dá ênfase às regras gramaticais e que determina quais regras gramaticais devem ser ensinadas pelos professores em cada série do ensino fundamental. Acreditamos que esse tipo de ensino não oferece

oportunidades para um trabalho contextualizado com a língua inglesa, voltado para o aluno nas suas diversas práticas sociais, como enfatizado nos pressupostos pedagógicos que embasam o texto introdutório do referido documento. Linguagem enquanto prática social, língua não neutra e não separada do contexto histórico-social em que se situa são concepções enfatizadas no texto introdutório do documento, as quais entram em choque com a maior parte dos conteúdos e das habilidades que são descritas no documento como formas de concretizar tais pressupostos. O que mais se encontra elencado nas habilidades, nos quadros de conteúdos, ainda parece ser o velho modelo de ensinar a LI na escola regular: aulas tradicionais baseadas na gramática, em estratégias de leitura e aquisição de vocabulário.

Como, então, as PP significam esse documento em meio a esses embates epistemológicos e metodológicos? É o que expomos na subseção a seguir.

4.1 Crenças das PP e o DC-GO

Na presente pesquisa, foram investigadas as crenças das PP sobre o DC-GO, mais especificamente, sobre a construção do currículo e as diretrizes traçadas pelo documento para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Também foram mapeadas as crenças das PP sobre o que significa ensinar e aprender a língua inglesa na escola pública, uma vez que essas crenças poderiam influenciar as concepções que apresentavam acerca do novo currículo implementado no Estado.

Em geral, as PP se mostraram receptivas em relação às novas diretrizes do Estado para o ensino de língua inglesa e isso se deveu a dois motivos. Primeiramente, pela linguagem clara do documento e, em segundo lugar, pelo fato de este trazer uma padronização e sequenciamento dos conteúdos e habilidades a serem trabalhados pelo professor, em uma perspectiva de ensino que coadunava com as crenças de ensinar das PP.

A linguagem clara, simples e nítida, empregada no DC-GO, é vista pelas PP como facilitadoras na preparação das aulas de inglês, o que, por sua vez, segundo elas, impacta positivamente a aprendizagem dos alunos, conforme os trechos da entrevista que apresentamos a seguir:

No geral os planejamentos ficaram mais fáceis de serem feitos porque agora as diretrizes são mais claras e são mais fáceis [...] a gente tem noção do conteúdo que a gente trabalha por sala, por série. (Irene²)

Este documento esclarece melhor o que devemos trabalhar em cada série [...] Com esse novo documento está sendo mais fácil planejar as aulas uma vez que ele traz os conteúdos bem definidos por série [...] tem uma sequência correta de conteúdos contribuindo com uma melhor aprendizagem [...] Vemos o que deve ser ensinado aos alunos. Percebi que eles compreenderam melhor o conteúdo trabalhado desta forma. (Kátia)

Com base nas respostas de Irene e Kátia, percebemos que a facilidade na preparação das aulas é atribuída ao detalhamento de conteúdos e habilidades a serem trabalhados pelo professor, oferecido no DC-GO. O documento especifica os conteúdos e habilidades que devem ser abordados, além do sequenciamento desses por ano/série e o momento em que esses devem ser trabalhados no ano letivo, o que facilita, na visão das PP, o trabalho do professor. A seguir, apresentamos um trecho da entrevista com a professora Marta, em que ela discorre positivamente sobre sua prática de ensino a partir da implementação do DC-GO no ano de 2020:

eu já pude perceber não só de agora mas desde o ano passado quando começávamos a estudar o documento uma mudança em mim né, na forma como ensinar [...] Antes eu não tinha essa preocupação de passar para meus alunos: olha, nesta aula vocês vão trabalhar a habilidade de por exemplo inferir o significado implícito no texto. [...] o interessante é que eles ficam mais atentos. Eles se interessam mais pelo assunto. Eles começam a participar mais das aulas.

Foram poucos os aspectos do DC-GO apontados pelas professoras como desfavoráveis ou problemáticos. Dentre eles, as PP destacam dois: a) inadequação de alguns conteúdos ao nível de ensino especificado no documento; b) a dificuldade em atender a diversidade de alunos ao se adotar um currículo único no Estado.

O DC-GO é recebido pelas PP de forma mais receptiva se comparado ao currículo adotado anteriormente no Estado, o chamado Currículo de Referência (CR). Este último era visto pelas PP como vago e incompleto, havendo a necessidade de o professor complementar

² Por questões éticas, definimos nomes fictícios às PP, para proteger sua identidade.

conteúdos, principalmente gramaticais, que não eram detalhados no documento para algumas séries, acarretando maior tempo na preparação de aulas. Além disso, diferentemente do DC-GO, o CR tinha um grande enfoque em gêneros textuais e tratava as habilidades comunicativas de forma integrada, agrupando-as ao invés de separá-las em eixos. Essa percepção das PP sobre o DC-GO e o CR nos faz refletir sobre a concepção prescritiva de currículo que apresentam. Parece-nos que, para as participantes, um bom currículo é aquele que dita os conteúdos que devem ser implementados em sala de aula pelas professoras.

O enfoque do DC-GO não está nos gêneros textuais/discursivos, como acontece no CR, que exigia que o planejamento das aulas do professor fosse orientado mais por gêneros textuais do que itens gramaticais, tornando-o mais difícil e demorado, na visão das PP. Portanto, ao oferecer um detalhamento de conteúdos gramaticais, o DC-GO facilita o planejamento das aulas das PP, uma vez que os itens gramaticais incluídos no documento podem ser facilmente encontrados em livros didáticos.

Mesmo padronizando os conteúdos a serem ensinados, o DC-GO não é visto pelas PP como aprisionador. Ao contrário, com o DC-GO elas se sentem livres para trabalhar de acordo com o que acreditam e de escolher as habilidades que desenvolverão com os alunos. Ou seja, “liberdade” parece significar, portanto, poder trabalhar de acordo com suas crenças sobre ensinar. Por outro lado, a orientação do CR por gêneros textuais entra em choque com o que as PP acreditam ser importante ao se ensinar uma língua estrangeira, ou seja, com as crenças sobre ensinar das participantes, como explicamos a seguir.

Com base na entrevista e em atividades de língua inglesa elaboradas pelas PP durante o ensino remoto (em 2020), percebemos que elas acreditam e se apoiam em um ensino tradicional da LI, desenvolvendo um trabalho em torno de conteúdos gramaticais e tradução de textos em suas aulas. Como exemplo, nas Figuras 1 e 2, reproduzimos atividades desenvolvidas pela professora Kátia e Irene, respectivamente:

Figura 1: Atividades propostas pela professora Kátia para o 6º ano

1) Ligue os **pronomes pessoais (personal pronouns)** ao seu significado em português.

I	Ele
You	Você
He	Ele ou ela (para animais e objetos)
She	Nós
It	Vocês
We	Eu
You	Eles ou elas(pessoas)
They	Ela

2) Complete com **am, is, are**:

I _____

You _____

He _____

She _____

It _____

We _____

You _____

They _____

3) Escreva o pronome pessoal (personal pronouns) correto:

a.Peter =	f.Laura =
b.The dog =	g.The cat =
c.Suellen =	h.Lucy and I =
d.Frank and Maggy =	i.The books=
e.Lucy =	j.Paul and Mile =

Fonte: elaborada pela professora Kátia, participante da pesquisa.

As atividades propostas por Kátia têm como foco as formas de pronome pessoal e do verbo *to be*, além da tradução de palavras do inglês para o português. O trabalho com a língua é feito de forma pouco contextualizada, mais no nível de palavras e sentenças isoladas. O enfoque na gramática também pode ser observado nas atividades propostas por Irene (Figura 2), as quais giram em torno de verbos no Presente Simples. No entanto, diferentemente do exemplo anterior (figura 1), a atividade de Irene não se restringe a palavras isoladas e em

formas, trazendo um texto que reforça um possível uso de verbos no Presente Simples para a descrição de rotinas.

Figura 2: Atividades propostas pela professora Irene para o 9º ano

9º ano A, B e C

Atividade do dia 26/04 ao dia 30/04

Text comprehension

(Copiar e responder apenas perguntas. Não é necessário copiar o texto.)

Anthony's routine

Anthony is retired. On Sundays he gets up at 7 o'clock. After breakfast he reads his newspaper in the kitchen then, he walks his dog for a while. At 9 he meets his friends to play tennis. They meet once or twice a week. He has two kids, a daughter and a son, Andrea and Kevin. Both are married. Usually Tony has lunch with his kids, but sometimes he eats alone in a restaurant. In the afternoon he reads some books and writes. Writing is his hobby. He likes suspense books. Tony is a great writer because everybody likes his stories. One day he will be famous.

Answer the questions:

1. What's Tony' occupation? _____
2. What time does he get up on Sundays? _____
3. What does he do after breakfast? _____
4. Where does he do it? _____
5. What does he do then? _____
6. Who does he meet at 9? _____
7. What do they do? _____
8. How often does he meet his friends? _____
9. How many kids does he have? _____
10. What are their names? _____

Retire do texto as frases em inglês:

- 1- Ele gosta de livros de suspense.
- 2- Um dia ele será famoso.
- 3- Geralmente Tony almoça com seus filhos, mas às vezes ele come sozinho em um restaurante.
- 4- Anthony é aposentado.
- 5- Eles se encontram uma ou duas vezes por semana.

Fonte: elaborado pela professora Irene, participante da pesquisa.

A partir desses exemplos, inferimos crenças em um ensino de língua inglesa tradicional, baseado em apresentação e prática de regras gramaticais, com valorização da tradução e de vocabulário. Pelo texto escolhido por Irene, mais do que desenvolver a capacidade leitora dos alunos, sua intenção parecia ser trabalhar com gramática, uma vez que as perguntas que os alunos deveriam responder sobre o texto envolviam o emprego do Presente Simples.

O ensino tradicional é aquele que traz segurança e realização para as PP, conforme se pode depreender do seguinte comentário da professora Marta na entrevista, quando esta explicita sua percepção sobre o foco em gêneros textuais no CR:

[...] a aprendizagem é mínima quando termino de ensinar o gênero textual e volto ao ensino de forma tradicional eu sinto que eles interessam mais [...] antigamente quando nós tínhamos os conteúdos sem esses gêneros textuais os alunos aprendiam mais se desenvolviam mais e nós nos sentimos ou pelo menos eu também me sinto ainda...eu me sentia muito mais realizada como professora.

Em suma, podemos afirmar, com base nos dados coletados, que as concepções das PP sobre ensinar e aprender a língua inglesa, bem como as experiências vividas anteriormente durante a aplicação do CR faz com que rejeitem o CR e abracem o DC-GO. O CR, anteriormente adotado nas escolas traz instabilidade e insegurança às PP ao enfatizar outra maneira de organizar as aulas, com enfoque para os gêneros textuais, com a gramática em segundo plano. Essa forma de ensinar entra em choque com as crenças tradicionais das PP. Conseqüentemente, torna-se difícil, para as professoras, assimilarem determinadas abordagens de ensino. Seria preciso um processo de acomodação de crenças, ou seja, seria preciso que seu sistema de crenças se reorganizasse para receber novas crenças, processo esse complexo, gradual e doloroso.

Trazer habilidades e objetivos em quadros engessados de conteúdos gramaticais e determinar o sequenciamento dos conteúdos, como faz o DC-GO, de certa forma, traz segurança às PP e contribui para que sintam mais confiantes em resultados em se tratando do ensino de uma LE. Portanto, as concepções sobre língua, ensinar e aprender subjacentes ao DC-GO e à BNCC que mais convergem e se assemelham com as crenças das professoras serão aquelas mais valorizadas por elas e que influenciarão suas ações em sala de aula. Sobre o

processo da mudança de crenças, Rokeach (1968) afirma que existe “o princípio da congruência de crenças”:

tendemos a valorizar uma determinada crença, sistema ou sistema de crenças em proporção ao seu grau de congruência com nosso próprio sistema de crenças e, além disso, tendemos a valorizar as pessoas na proporção do grau em que exibem crenças, subsistemas ou sistemas de crença congruente com o nosso. A congruência pode ser definida em termos de semelhança e importância. (ROKEACH, 1968, p. 83)

Baseando-nos nesse princípio, podemos inferir que crenças muito discrepantes daquelas que o professor já traz acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas tendem a ser rejeitadas, não sendo, assim, aceitas em seu sistema de crenças. Isso explica o descontentamento das PP em relação ao CR.

Como explica Pajares (1992), para que aconteça uma mudança de crenças do professor, ou seja, para que o professor deixe de acreditar e trabalhar segundo uma determinada abordagem de ensinar (como a tradicional, por exemplo, em se tratando das PP), ele precisa conceber suas crenças como insatisfatórias ou ter suas crenças desafiadas, percebendo que não é possível a assimilação de novas crenças no sistema existente. Diante de dificuldades na obtenção de recursos para a preparação de suas aulas e considerando que as PP não tiveram oportunidades de formação continuada que as fizessem conhecer outras possibilidades de ensino além das tradicionais e refletir sobre as suas concepções e as concepções da BNCC e do DC-GO, esse novo documento curricular acaba se apresentando como uma tábua de salvação. Ou seja, as professoras encontram no DC-GO brechas para desenvolver o trabalho em torno da língua inglesa da forma como acreditam e como vêm fazendo há tempos na escola pública.

4.2 Implementação do DC-GO e a formação continuada do professor de língua inglesa

A análise das crenças das PP nos levou a refletir sobre aspectos referentes à formação continuada de professores de língua inglesa. Como pode ser essa formação para que haja impactos nas crenças e práticas pedagógicas dos professores de língua inglesa em exercício, de forma que eles possam constantemente (re)ver suas percepções sobre ensinar e aprender uma LE? Acreditamos que a reflexão de crenças e práticas de ensino deva ser um constante exercício por parte do professor. A sociedade muda, as necessidades de aprendizagem mudam ao longo

do tempo e, com isso, o ensino e os professores não podem permanecer fixos em suas crenças e práticas pedagógicas.

Uma política de ensino para a área de línguas, como a BNCC e o DC-GO, traz concepções as mais variadas sobre língua(gem), sobre ensinar e sobre aprender uma língua que tendem a refletir as crenças daqueles que se propuseram a elaborar tais diretrizes. Essas crenças podem entrar em choque ou podem ser assimiladas/acomodadas pelos professores que irão transpor as diretrizes educacionais para sua prática de ensino, na forma de planos de aula, sequências didáticas e/ou projetos. Emoções diversas podem surgir nessa transposição didática, principalmente de angústia e frustração em situações de conflito de crenças.

Como afirma Ribas (2021, p. 238),

Não é com um documento, como a BNCC [ou o DC-GO], que se resolverá o problema de formação inadequada do professor de língua estrangeira para lidar com tecnologias, que se melhorará as práticas de ensino que insistem no modelo convencional de entender a língua, o ensino e a aprendizagem desta (...)

Acreditamos que a implementação de um novo documento curricular precisa vir acompanhada de ações de formação voltadas aos profissionais da educação, que irão dar vida ao currículo nas salas de aula. Não foi exatamente isso que ocorreu em se tratando das professoras participantes desta pesquisa.

Na entrevista realizada com as PP, essas relataram não terem participado ativamente da construção no novo documento curricular para a área de língua inglesa, o que entendemos ser problemático em termos de construção de uma política de ensino:

não participei efetivamente na construção deste documento [...] na verdade ele já estava pronto só foi permitido que fizéssemos algumas adequações. (Kátia)

[...] um documento meio que imposto, ou meio que na verdade totalmente imposto e nem sei se foi realmente elaborado por uma equipe que conhece e tem experiência de sala de aula nos seus mais diversos e imensos desafios, em nossa escola. (Márcia)

A tomada de posição do professor em relação às políticas educacionais brasileiras, segundo Rajagopalan (2014), é imprescindível e deve ser exercida mesmo quando essas acabam sendo impostas de “cima para baixo”. Como também pontua Bohn (2000, p. 129):

todo professor de línguas deve ser considerado um “intelectual” importante, porque ele não é mero executor de um projeto, de uma política, mas ele colabora efetivamente para a consolidação dos objetivos da vontade coletiva.

Não somente a proposição de um novo documento curricular, mas “a interpretação e a tradução local do currículo, seu desenvolvimento e implementação” (LUKE; WOORDS; WEIR, 2013, p. 19) importam e devem legitimar, conforme Maciel (2013, p. 243):

o conhecimento local do professor no sentido de considerar as suas experiências, de analisar o cotidiano da sala de aula, bem como de distinguir os conflitos que podem emergir quando uma proposta institucional entra em contato com o conhecimento local.

Além disso, acreditamos que a formação do professor importa quando um novo documento curricular é proposto. No entanto, as PP relataram que apenas ocorreram encontros para que os professores conhecessem a estrutura do DC-GO e como elas poderiam trabalhar certas habilidades em suas aulas.

Considerando o enfoque das atividades elaboradas pelas PP durante o ensino remoto, nos arriscamos a afirmar que esses estudos não parecem ter sido suficientes para entenderem e colocarem em prática os preceitos pedagógicos que o DC-GO almeja e explicita em seu texto introdutório, como: o ensino de inglês como prática social e como língua franca, um trabalho crítico em torno de textos variados, multimodais, inclusive do universo digital, que permita que os alunos desenvolvam sua cidadania e estejam abertos à diversidade.

Compreendemos que, dificilmente, haverá algum tipo de deslocamento ou mudança nas crenças das PP se elas apenas continuarem seguindo o que determina o DC-GO, sem a devida reflexão sobre as concepções que embasam o documento e os conflitos epistemológicos existentes, observados quando se compara os pressupostos pedagógicos descritos no texto introdutório com os conteúdos e habilidades estabelecidos nos quadros de conteúdo.

Uma política pública apresenta caráter de norma, geralmente estabelecida a partir de problemas detectados em um campo específico, com a intenção de moldar ações e comportamentos da população. Tenta-se, por meio de normas, “mudar os comportamentos e as práticas dos outros de forma a produzir mudanças em uma direção particular” (RIVZI;

LINGARD, 2010, p. 7), apesar de não se ter certeza do tipo de práticas que podem surgir como consequência de uma política.

Em entrevista realizada com os elaboradores do DC-GO, foi declarada certa expectativa de que o novo documento pudesse gerar mudanças na abordagem do professor em sala de aula e em sua formação continuada e, conseqüentemente, na qualidade do ensino de LI na escola básica. Por exemplo, com a normatização do eixo oralidade no documento, os elaboradores acreditam que haverá um foco no desenvolvimento da oralidade dos alunos em língua inglesa nas aulas, habilidade essa costumeiramente relegada a segundo plano na escola.

Se com a proposição do DC-GO a expectativa dos elaboradores é que haja mudanças mais profundas no ensino de inglês nas escolas, para que esse não seja focado em estruturas gramaticais e lexicais e possa fomentar “a construção de repertórios linguísticos sobre diferentes temas de relevância social”, conforme mencionado em entrevista, seria preciso ocorrer um processo de acomodação de novas crenças por parte das PP.

Como discutimos na seção anterior, as PP acreditam em um ensino mais tradicional da língua inglesa, focando suas práticas em ensino de gramática, vocabulário e tradução. O DC-GO traz em seus pressupostos pedagógicos concepções que, pelo menos do ponto de vista teórico, não são familiares às PP, tais como língua franca, língua como prática social, multiletramentos, letramento crítico, diversidade cultural, dentre outros. Além disso, algumas dessas concepções divergem das crenças das PP sobre o que significa ensinar e aprender uma LE, o que as leva a rejeitar aquilo que entra em choque com seu sistema de crenças e a assimilar os pressupostos que mais convergem com suas crenças. Portanto, as PP tendem a privilegiar em suas aulas um ensino mais tradicional, com foco em textos escritos, gramática, tradução e vocabulário da língua inglesa, trabalhando com as habilidades e os conteúdos do DC-GO que remetem a esse enfoque.

Portanto, trabalhar a língua inglesa como língua franca, fomentar a criticidade dos alunos a partir de um trabalho com diferentes linguagens e gêneros textuais, como explicitado nos pressupostos pedagógicos do DC-GO dificilmente ocorrerá sem que se desafie ou incentive a busca de mudança de atitude e uma ressignificação das crenças das PP, o que pode ser possível por meio de ações de formação continuada. Sem um espaço de formação e momentos para crescimento e inovação, em que o professor seja desafiado a sair da sua zona de conforto,

as diretrizes de ensino e aprendizagem que o DC-GO traz ficarão apagados, isto é, não receberão a devida importância nas escolas. Como ressaltam Luke, Woods e Weir (2013, p. 19) é o “currículo em uso” que gera resultados, ou seja, é aquilo que o professor trabalha em suas aulas, e não aquilo que é prescrito pelos documentos oficiais que trará impactos na aprendizagem dos alunos.

Acreditamos que o papel do professor é imprescindível em se tratando da política de ensino de um país, pois “ao desempenhar o papel de um dos que implementam a política linguística, o professor ciente do seu poder de reflexão e influência pode também provocar mudanças nela” (ALMEIDA; SILVA, 2017, p. 5). De mero consumidor de proposições e teorias de ensino, os professores podem passar a ter um papel ativo na proposição e implementação, teoricamente informada, das políticas de ensino.

5 Considerações finais

Neste artigo, sintetizamos alguns resultados de uma pesquisa de doutorado desenvolvida entre os anos de 2019 e 2022, com foco para as concepções/crenças no/sobre o documento curricular para Goiás (DC-GO), área de língua inglesa. Nosso recorte focalizou as crenças de quatro professoras de inglês sobre o DC-GO e suas crenças sobre ensinar e aprender a língua inglesa na educação básica. Com base nessas crenças, problematizamos aspectos referentes à proposição e implementação de uma política de ensino, explicitando a importância do papel do professor e de ações de formação continuada em processos de reforma curricular.

Pensando na importância de ações de formação continuada de professores para que houvesse a reflexão acerca dos documentos oficiais para o ensino de inglês, bem como em relação a concepções variadas de ensino e aprendizagem de línguas, foi idealizado, planejado e executado o Curso de Formação Continuada “Trilhando os caminhos das perspectivas do DC-GO Língua Inglesa”, com o objetivo geral de criar um espaço para discussão e troca de experiência entre professores de inglês sobre o Documento Curricular para Goiás (DC-GO). Com cinco módulos, o curso ocorreu de forma virtual no final de 2020, como um desdobramento da análise dos dados que haviam sido coletados na pesquisa aqui relatada. O curso serviu às PP como um “despertar” para as inovações que estavam presentes no DC-GO, como um espaço de trocas de experiências com seus pares e para repensar suas práticas e, conseqüentemente,

de reavaliar suas crenças. Por questões de espaço, resultados desse curso não foram aqui comentados e serão compartilhados em outra publicação.

No entanto, a oferta dessa ação reforçou para nós a importância da formação continuada para que o professor de línguas reconheça nas políticas de ensino, que muitas vezes chegam na escola “de cima para baixo”, as concepções que as embasam e possam refletir sobre como se alinham (ou não) a elas e como essas podem nortear suas decisões e planejamentos de ensino. Entendemos que, sem uma formação para os professores, em que haja “momentos catalisadores de reflexão” (BARCELOS, 2006, p. 26) para compreensão acerca dos pressupostos teórico-metodológicos dos documentos oficiais e uma busca de mudança de atitude, ressignificação das crenças e os subsídios necessários, a reforma curricular dificilmente acontecerá no chão da escola, que é onde deveria acontecer.

Referências

- ALMEIDA, R. L. T.; SILVA, F. M. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva plurilingue: políticas linguísticas no contexto escolar. *Interletras*, v. 6, n.25, p. 1-17, 2017.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982007000200006>
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In*: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, 2007. p. 109-138
- BARCELOS, A. M. F. **Unveiling the relationship between emotions, beliefs and identities**. Relatório de Pós-doutorado. Universidade de Carleton/Ottawa, Canadá, 2010.
- BARCELOS, A. M. F.; KAJALA, P. Beliefs in Second Language Acquisition: Learner. *In*: CHAPELLE, C. A. (ed.) **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Malden: Wiley-Blackwell, 2013.
- BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BOHN, H.I. Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem e ensino**, v.3, n.1., p. 117-138, 2000.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. **Language Teacher**, n. 36, p. 81-109, 2003. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (org.) **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: Macmillan, 1990. p. 119-161.

GIMENEZ, T. N. Diretrizes Curriculares e a sala de língua estrangeira: diálogos (im)possíveis?. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. (org.). **Estudos da Linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009. p. 42-51.

GOIÁS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Documento curricular para Goiás/DC-GO**: Goiânia, 2018. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/conselho-divulga-documento-curricular-para-goias/> Acesso em: 20 de maio de 2020.

LUKE, A.; WOODS, A.; WEIR, K. **Curriculum, Syllabus design and equity: a primer and model**. New York and London: Routledge, 2013. <https://doi.org/10.4324/9780203833452>

MACIEL, R. F. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: NICOLAIDES, C. *et al.* (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 237-262.

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

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of educational research**, Washington, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

POSNER, G. J.; STRIKE, K. A.; HEWSON, P. W.; GERTZOG, W. A. Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. **Science Education**, n. 66, p. 211-227, 1982. <https://doi.org/10.1002/sce.3730660207>

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA: D. A. (org.) **Política linguística e ensino da língua**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 73-82.

RIBAS, F.C. Política de ensino de língua inglesa: a BNCC versus as pesquisas sobre letramento digital e uso de tecnologias digitais. In: SILVA, K.A.; XAVIER, R.P. (org.). **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular: língua portuguesa e língua inglesa**. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 221-240.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *In*: SIKULA, J. (ed.). **Handbook of research on teacher education**. 2. ed. New York: Macmillan, 1996. p. 102-119.

RIZVI, F; LINGARD, B. **Globalizing education policy**. London: Routledge, 2010. <https://doi.org/10.4324/9780203867396>

ROKEACH, M. **Beliefs, attitudes, and values: a theory of organization and change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

Recebido em: 20.01.2023

Aprovado em: 26.03.2023