

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
NÚCLEO DE ENSINO SUPERIOR DE PRESIDENTE FIGUEIREDO - AM
LETRAS LÍNGUA INGLESA – PARFOR

NATÁLIA SANTOS DA SILVA

DESAFIOS DE UMA SEGUNDA LICENCIATURA NO PARFOR/UEA EM
PRESIDENTE FIGUEIREDO (AM)

NATÁLIA SANTOS DA SILVA

**DESAFIOS DE UMA SEGUNDA LICENCIATURA NO PARFOR/UEA EM
PRESIDENTE FIGUEIREDO (AM)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade do Estado do Amazonas como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Inglesa (Segunda Licenciatura) pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) sob a orientação do Prof. Me. Francisco Rosa da Rocha e co-orientação da Prof^a. Me.: Adrian Fernanda Bezerra Rodrigues.

DESAFIOS DE UMA SEGUNDA LICENCIATURA NO PARFOR/UEA EM PRESIDENTE FIGUEIREDO (AM)

NATÁLIA SANTOS DA SILVA

RESUMO

Este trabalho aborda os desafios enfrentados na segunda licenciatura modular em Letras – Língua Inglesa, ofertada pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no município de Presidente Figueiredo (AM). O objetivo geral foi identificar as principais dificuldades vivenciadas ao longo do percurso formativo, enquanto o objetivo específico buscou descrever os desafios enfrentados pelos estudantes em um curso modular de segunda licenciatura, em Letras – Língua Inglesa, no âmbito do PARFOR em Presidente Figueiredo (AM). A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando como metodologia o relato de experiência, fundamentado na observação participante, na reflexão crítica e na sistematização das vivências ocorridas entre março de 2023 e janeiro de 2026, no âmbito do curso ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Os resultados evidenciaram desafios relacionados à organização modular intensiva, à carga horária condensada, à limitação de recursos didáticos e tecnológicos, à distância geográfica, à conciliação entre estudo e trabalho docente e à insuficiência de domínio prévio da língua inglesa por parte de alguns cursistas. Em contrapartida, observam-se estratégias de superação baseadas na colaboração entre os estudantes, no apoio institucional, na mediação pedagógica dos professores formadores e no desenvolvimento de práticas reflexivas sobre o ensino da língua inglesa. Conclui-se que o PARFOR desempenha papel fundamental na democratização do acesso à educação superior e na qualificação de professores em exercício na região amazônica, contribuindo para a redução das desigualdades regionais e para o fortalecimento da identidade docente no ensino de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: formação de professores; segunda licenciatura; PARFOR; língua inglesa; Amazônia.

ABSTRACT

This study addresses the challenges faced in the modular second degree in Letters – English Language, offered by the National Plan for the Training of Basic Education Teachers (PARFOR) in the municipality of Presidente Figueiredo (AM). The general objective is to identify the main difficulties experienced throughout the training process, while the specific objective aims to describe the challenges encountered by students in a modular second degree course in Letters – English Language within the scope of PARFOR in Presidente Figueiredo (AM). The research adopts a qualitative approach, using the experience report methodology, based on participant observation, critical reflection, and the systematization of experiences that

occurred between March 2023 and January 2026, within the course offered by the State University of Amazonas (UEA). The results highlight challenges related to the intensive modular organization, condensed workload, limited didactic and technological resources, geographical distance, the balance between study and teaching work, and insufficient prior mastery of the English language by some students. Conversely, strategies to overcome these challenges were observed, including student collaboration, institutional support, pedagogical mediation by instructors, and the development of reflective practices on English language teaching. It is concluded that PARFOR plays a fundamental role in democratizing access to higher education and in the qualification of in-service teachers in the Amazon region, contributing to the reduction of regional inequalities and to the strengthening of teacher identity in foreign language education.

Keywords: teacher training; second degree; PARFOR; English language; Amazon.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda os desafios enfrentados em uma segunda licenciatura modular, dentro da estrutura do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (BRASIL, 2009), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Trata-se de um relato de experiência no curso de Letras em Língua Inglesa no município de Presidente Figueiredo (AM).

O PARFOR tem sido uma alternativa significativa para a formação continuada de educadores no Brasil. Esse programa tem se mostrado especialmente importante em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, como a Amazônia. Nessas localidades, o acesso à educação superior é historicamente limitado por fatores geográficos, econômicos e logísticos, como longas distâncias, precariedade de transporte e escassez de instituições de ensino superior presenciais. O PARFOR, instituído em 2009 pelo Ministério da Educação (MEC), oferece formação a distância (EaD) para professores da educação básica, permitindo qualificação sem interrupção do trabalho. Trata-se de um programa modular, o qual permite que professores em exercício ampliem suas qualificações.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é identificar as principais dificuldades vivenciadas ao longo do percurso formativo, e o objetivo específico busca-se descrever os desafios enfrentados pelos estudantes em um curso modular de segunda licenciatura, em Letras – Língua Inglesa, no âmbito do PARFOR em Presidente Figueiredo (AM) e analisar as estratégias de superação adotadas pelos cursistas.

A fim de atender a esses objetivos, as seguintes questões sociais pertinentes a essa

experiência educacional ancoram esta pesquisa, são elas: a) Quais são os principais desafios enfrentados pelos alunos da segunda licenciatura modular em Letras – Língua Inglesa no PARFOR de Presidente Figueiredo (AM)? b) Quais estratégias pedagógicas têm se mostrado mais eficazes no contexto da formação modular de professores de inglês?

Por fim, a realização desta pesquisa pela relevância social e acadêmica de discutir a formação de professores de língua inglesa em contextos interiorizados da Amazônia, onde a carência de profissionais habilitados ainda é uma realidade. Relatar essa experiência contribui para a compreensão das potencialidades e limitações do modelo modular, além de fornecer subsídios para o aprimoramento de políticas públicas de formação docente, especialmente aquelas voltadas para regiões periféricas.

1 REFERÊNCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta o referencial teórico que dialoga com a experiência relatada, a fim de atender os objetivos desta pesquisa. Para melhor entendimento ela foi dividida em três subseções: a formação de professores, desafios na formação de professores de língua inglesa em contextos regionais e as segundas licenciaturas modulares em Letras - Língua Inglesa.

1.1 A formação dos professores.

A formação continuada de professores é essencial para garantir que os educadores estejam atualizados com as novas práticas pedagógicas e as demandas do século XXI. Segundo Libâneo (2015), ela deve ser vista como um processo contínuo, que vai além da formação inicial, permitindo que os docentes se adaptem às mudanças sociais e tecnológicas que impactam o ambiente educacional.

O desenvolvimento profissional de professores, em suas diferentes modalidades, é um processo contínuo que vai além da aquisição de conhecimentos disciplinares. Segundo Schön (1983) o professor reflexivo deve analisar criticamente suas ações, articulando teoria e prática para adaptar suas estratégias às demandas do ambiente educacional. Conforme Tardif (2014), a docência é uma profissão que exige saberes plurais: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experienciais e saberes pedagógicos. A articulação desses saberes é crucial para a constituição de uma prática docente eficaz e significativa.

Além disso, Nóvoa (1992) enfatiza a importância da reflexão sobre a prática como um elemento central na formação e no desenvolvimento profissional dos professores. Para o autor,

o professor não é um mero aplicador de técnicas, mas um profissional que pensa e age de forma crítica, refletindo sobre suas ações e buscando aprimoramento contínuo. Essa perspectiva da reflexão nas ações, situada nos contextos regionais, valoriza as especificidades culturais, sociais e educacionais de cada realidade, permitindo que o docente construa práticas pedagógicas mais significativas, contextualizadas e coerentes com as demandas locais, fortalecendo, assim, sua identidade profissional e a qualidade do processo educativo.

A formação de professores de Língua Inglesa, em particular em regiões mais afastadas da capital, como é o caso de Presidente Figueiredo (AM), enfrenta desafios específicos diretamente relacionados à sua localização geográfica. O distanciamento dos grandes centros urbanos limita o acesso a cursos presenciais de formação continuada, eventos acadêmicos e oportunidades de imersão linguística, fatores fundamentais para o desenvolvimento da fluência na língua inglesa. Além disso, essa condição geográfica dificulta a circulação e a atualização de materiais didáticos, bem como o contato com recursos pedagógicos especializados, o que impacta negativamente tanto a prática docente quanto o processo de aprendizagem dos alunos.

Da mesma forma, a demanda por professores qualificados em inglês tem crescido exponencialmente, impulsionada pela globalização e pela inserção da língua estrangeira nos currículos escolares. A construção da identidade docente é um dos pilares da formação de professores, especialmente para aqueles que atuarão no ensino de línguas estrangeiras. Paiva (2009), por exemplo, enfatiza que essa identidade não é inata, mas sim construída ao longo da trajetória pessoal e profissional do indivíduo.

A relação entre o ensino de línguas e a formação de professores é indissociável. Leffa (1999, 2006), em seus estudos, ressalta a importância de que a formação do professor de línguas contemple não apenas o domínio da língua-alvo, mas também uma sólida base teórica e metodológica sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A abordagem comunicativa tem sido um paradigma dominante no ensino de línguas estrangeiras e, conseqüentemente, um ponto central nos debates sobre a formação de professores. Almeida Filho (1993, 2005) é um dos grandes expoentes dessa perspectiva no Brasil. Ele argumenta que a formação do professor deve capacitá-lo a criar ambientes de aprendizagem que promovam a interação real e o uso significativo da língua, em detrimento da memorização de regras gramaticais isoladas.

As crenças dos professores e alunos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas desempenham um papel crucial nos desafios enfrentados na formação docente. Barcelos (2001, 2007) tem se dedicado amplamente a investigar essas crenças, mostrando como elas influenciam as práticas pedagógicas e o próprio processo de aprendizagem. Convicções

profundas, como a de que o inglês é uma língua difícil de aprender ou que a gramática deve ser ensinada de forma explícita e descontextualizada, podem dificultar a adoção de abordagens mais interativas e comunicativas. Para Barcelos (2006), a formação de professores deve incluir um trabalho de reflexão sobre essas crenças, possibilitando que os futuros educadores identifiquem e questionem suas próprias concepções, a fim de desenvolverem práticas mais alinhadas com as pesquisas e as necessidades dos alunos.

Diante do exposto, os desafios na formação de professores de Língua Inglesa em contextos regionais, como o de Presidente Figueiredo (AM), estão diretamente relacionados a fatores geográficos, formativos e institucionais. As restrições de acesso à formação continuada, à imersão linguística e a materiais didáticos atualizados impactam o desenvolvimento da fluência e a adoção de abordagens comunicativas (Leffa, 1999, 2006; Almeida Filho, 1993, 2005). Além disso, as crenças docentes e o processo de construção da identidade profissional influenciam significativamente as práticas pedagógicas (Barcelos, 2001, 2006, 2007; Paiva, 2009). Nesse sentido, torna-se fundamental o desenvolvimento de estratégias formativas contextualizadas que considerem as especificidades regionais e promovam a reflexão crítica e a qualificação da prática docente.

1.2 As Segundas Licenciaturas Modulares em Letras – Língua Inglesa.

As segundas licenciaturas representam uma importante estratégia de formação continuada e requalificação profissional no cenário educacional contemporâneo. Elas são desenhadas para atender à demanda de indivíduos já licenciados em diferentes áreas, mas que buscam expandir suas competências para atuar em um novo campo do saber (Silva; Santos, 2020). Essa modalidade de ensino superior é crucial para suprir a carência de professores em diversas disciplinas e regiões, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica.

O PARFOR, coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (CAPES, 1951), como uma política pública fundamental para democratizar o acesso à formação superior para professores da rede pública de educação básica, inclusive em áreas de difícil acesso como a Amazônia. Seu objetivo é oferecer licenciaturas gratuitas para professores que já atuam em sala de aula, mas que não possuem a formação adequada em sua área ou em outras disciplinas (Brasil, 2009). Em locais como Presidente Figueiredo (AM), o PARFOR permite que professores que já residem e trabalham na região possam se qualificar, evitando o deslocamento para grandes centros urbanos e contribuindo para a fixação de profissionais qualificados nas próprias comunidades (Souza, 2021).

No contexto do município de Presidente Figueiredo (AM), a implementação das segundas licenciaturas modulares em Letras – Língua Inglesa mostra-se particularmente relevante, uma vez que, historicamente, muitos professores atuavam no componente curricular de Língua Inglesa sem formação específica na área. Diante da carência de profissionais habilitados, as secretarias de educação recorriam à lotação de docentes formados em outras áreas do conhecimento para suprir a demanda existente nas escolas da rede pública. Nesse cenário, o PARFOR atendeu a uma necessidade concreta do município ao possibilitar a formação específica desses professores em exercício, contribuindo para a regularização profissional, a qualificação do ensino de Língua Inglesa e o fortalecimento da educação básica em contextos regionais.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho está inserido na abordagem qualitativa e tem como metodologia principal o relato de experiência, pois busco compreender, a partir da minha vivência direta, os significados, os desafios e os impactos da formação docente em uma segunda licenciatura modular no curso de Letras – Língua Inglesa, ofertado pelo PARFOR em Presidente Figueiredo (AM). Como participante ativa desse processo formativo, concordo com Creswell (2018), que a pesquisa qualitativa é adequada para interpretar experiências individuais em contextos sociais específicos, permitindo uma análise aprofundada das percepções, dificuldades e estratégias pedagógicas emergentes.

Além disso, segue a perspectiva de Mussi et al. (2021), para quem o relato de experiência, quando sistematizado de forma reflexiva e crítica, constitui uma importante fonte de produção de conhecimento na área educacional, sobretudo em cenários que envolvem políticas públicas de formação docente. Desse modo, a metodologia está ancorada na observação participante, na escuta sensível e na reflexão sobre práticas vivenciadas, o que possibilita uma compreensão mais humanizada e contextualizada da formação de professores.

A vivência relatada ocorreu entre março de 2023 e janeiro de 2026, período em que a graduação de Letras – Língua Inglesa foi ministrada através do PARFOR, em colaboração com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no Núcleo de Ensino Superior de Presidente Figueiredo (AM) (NESP), na cidade de Presidente Figueiredo (AM). As atividades ocorreram em módulos condensados durante as pausas escolares, de maneira presencial, com uma jornada intensiva. O curso teve um período de dois anos e meio, com aulas de segunda a sábado, com aproximadamente oito horas de dedicação diária.

A atividade consistiu no acompanhamento e vivência integral do curso de segunda licenciatura, com envolvimento direto em disciplinas teóricas, práticas e estágios supervisionados. Foram observadas as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no que diz respeito à infraestrutura, à distância geográfica, ao acesso a recursos didáticos e tecnológicos, à sobrecarga de trabalho e a falta de domínio da Língua Inglesa. A sistematização da experiência foi feita através de análise reflexiva dos percursos formativos, permitindo construir uma narrativa fundamentada em vivências reais.

Dessa forma, a metodologia adotada possibilita não apenas relatar uma experiência pessoal, mas transformá-la em objeto de análise e discussão, contribuindo para o fortalecimento da formação docente em contextos periféricos e interiorizados, como propõem Mussi et al. (2021). A experiência relatada também se caracteriza pelas condições reais e desafiadoras vivenciadas pelos alunos participantes do curso. No início da formação, éramos 19 alunos, com perfis diversos, mas unidos pelo compromisso com a educação e pela busca de qualificação profissional. Parte significativa desses estudantes é oriunda de áreas rurais e ramais, o que implicava deslocamentos longos e, muitas vezes, difíceis. Muitos dependiam exclusivamente de transporte institucional ou de caronas disponibilizadas pelo IFAM, o que exigia organização prévia e gerava incertezas quanto à assiduidade diária.

Mesmo estando amparados legalmente e afastados de suas atividades laborais, os alunos precisavam manter vínculo e apoio às escolas de origem, deixando atividades planejadas, orientações pedagógicas e materiais didáticos organizados para que os estudantes dessas instituições não fossem prejudicados durante o período de formação. Essa responsabilidade adicional exigiu esforço, planejamento e compromisso ético com a comunidade escolar.

Outro aspecto marcante da realidade enfrentada dizia respeito à alimentação. Em diversos momentos, os alunos não tinham certeza se haveria almoço ou café da manhã, uma vez que esse apoio dependia da prefeitura municipal, o que gerava insegurança e demandava adaptação financeira e emocional por parte dos cursistas. Ainda assim, essas dificuldades não impediram a continuidade e o engajamento no curso.

No que se refere à organização pedagógica, as disciplinas foram ofertadas em módulos intensivos, o que representou um grande desafio acadêmico. Cursar uma disciplina inteira em apenas 8 dias exigiu dedicação exclusiva, leitura constante, participação ativa nas aulas, realização de atividades práticas e teóricas, além de avaliações concentradas em curto espaço de tempo que contemplou três momentos avaliativos Avaliação Parcial 1, Avaliação Parcial 2 e Prova Final.

Apesar do ritmo acelerado e das dificuldades estruturais e logísticas, a experiência foi

marcada pelo esforço coletivo, pela cooperação entre os alunos e pelo apoio dos docentes, que buscaram estratégias pedagógicas para tornar o processo formativo mais significativo e possível dentro do tempo reduzido. Assim, o curso se consolidou como uma experiência intensa, desafiadora e profundamente formativa, refletindo a realidade educacional e social dos participantes e fortalecendo o compromisso com a educação pública de qualidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar as principais dificuldades vivenciadas ao longo do percurso formativo, considerando os desafios enfrentados, as estratégias de superação adotadas e os impactos dessa formação na constituição da identidade e da prática docente. À luz desse objetivo, os resultados evidenciaram que a experiência foi marcada por dificuldades estruturais e pedagógicas que contribuíram para o fortalecimento da identidade profissional.

No início do curso, as expectativas estavam centradas na obtenção de formação específica na área de Língua Inglesa, no aprimoramento do domínio linguístico e na qualificação da prática pedagógica. De modo geral, essas expectativas foram atendidas, ainda que de forma não linear, uma vez que o percurso formativo foi atravessado por desafios como, a carga horária condensada, falta de domínio da língua inglesa, as limitações de infraestrutura, organização modular intensiva e a conciliação entre trabalho e estudo. Esses aspectos confirmam o que Tardif (2014) discute acerca da construção dos saberes docentes, ao evidenciar que a formação profissional se dá em contextos reais, permeados por tensões, exigindo a articulação entre saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais.

No que diz respeito à carga horária condensada no curso modular foi grande um desafio, especialmente em aulas como a de Língua Inglesa VII, cujas aulas além de possuir 8 horas inteiras, acabavam causando fadiga mental, uma espécie de cansaço cognitivo intenso por conta do ritmo acelerado que a disciplina exigia. Nesse sentido, concordo com Tardif (2014) e Nóvoa (1992) para quem essa carga pesada afeta diretamente a capacidade de manter a atenção e aprender de forma eficaz, requerendo por intervenções pedagógicas para aliviar essas tensões. Com base nessa teoria, revelou-se que a carga horária condensada sobrecarrega a mente e atrapalha a interação na sala, e como solução, o professor propôs variar as atividades teóricas e práticas de forma organizada, incentivando os alunos a se movimentarem e interagirem mais, o que ajudava a combater o cansaço mental ao longo da aula, como pode ser visto no QUADRO 1 (APÊNDICE).

A análise da disposição das disciplinas por módulo evidencia uma progressão lógica na estrutura curricular do curso. Inicialmente, o Módulo I concentrou-se em bases introdutórias da língua, como Noções Básicas e Língua Inglesa I e II, preparando os cursistas para conteúdos mais complexos.

No Módulo II, observa-se avanço para conteúdos estruturais e técnicos, como Fonética e Fonologia, que exigem maior maturidade linguística. Essa progressão explica o maior nível de desafio enfrentado pelos estudantes nesse período, especialmente pela necessidade de domínio prévio dos conteúdos iniciais.

Os módulos seguintes, incorporaram estágios supervisionados e disciplinas metodológicas, consolidando a articulação entre teoria e prática. Assim, a sequência curricular demonstra coerência pedagógica, embora o formato intensivo tenha potencializado a percepção de dificuldade em determinados momentos.

As disciplinas de Literatura de Língua Inglesa I e II também impactaram a prática docente ao ampliar o repertório cultural e literário, favorecendo a inserção de textos adaptados, poemas curtos e narrativas breves nas aulas do ensino fundamental. Essa experiência contribuiu para tornar as aulas mais contextualizadas e interdisciplinares, aproximando os estudantes de aspectos culturais da língua inglesa.

De igual modo, as disciplinas de Língua Inglesa V, VI e VII fortaleceram a segurança linguística da docente, possibilitando maior uso da língua-alvo em sala de aula, ampliação das interações orais com os estudantes e aplicação de dinâmicas comunicativas inspiradas na abordagem comunicativa discutida por Almeida Filho (1993, 2005). Houve, portanto, mudança concreta na prática pedagógica, com redução do uso excessivo da tradução e maior incentivo à comunicação significativa.

Aprofundando a análise dos desafios formativos, observou-se que determinadas disciplinas exerceram impacto direto e imediato na prática pedagógica em sala de aula, para além da questão da gestão do tempo. A disciplina de Fonética e Fonologia da Língua Inglesa, por exemplo, contribuiu significativamente para o aprimoramento da pronúncia e da consciência fonológica, refletindo na adoção de atividades com minimal pairs, exercícios de repetição guiada e maior atenção aos aspectos de entonação e ritmo da fala durante as aulas na educação básica.

Quanto à falta de domínio da língua, os resultados apontaram para pouca imersão linguística, tendo em vista que o contato da turma com a língua inglesa se limitou às disciplinas de Língua Inglesa (I – VII), de forma que passávamos mais tempo sem contato com a língua devido ao formato modular do curso.

Esse resultado confirma o que postulam Leffa (1999, 2006) e Almeida Filho (1993, 2005), ao demonstrarem que, entre outras coisas, a pouca imersão linguística impacta diretamente o desenvolvimento da fluência e a implementação de abordagens comunicativas. À luz dessa teoria é possível inferir que a pouca imersão linguística impacta diretamente o desenvolvimento da fluência e a implementação de abordagens comunicativas, como estratégia foi proposto a participação da turma em cursos livres de inglês, como o Projeto Centro de Estudos de Línguas (CEL) da UFAM, com o intuito de praticar o idioma durante as férias do PARFOR.

Quanto à organização modular intensiva, os resultados indicaram que as disciplinas foram ofertadas de forma concentrada em períodos curtos, com carga horária diária diária, o que levou a turma a vivenciar momentos de intenso esforço cognitivo. Observou-se que, após o término de cada módulo, os cursistas permaneceram longos períodos sem contato sistemático com os conteúdos, fato que comprometeu a continuidade da aprendizagem e a consolidação dos conhecimentos, especialmente do idioma, como pode ser visto no APÊNDICE .

Esse resultado confirmou o que postulam Leffa (1999, 2006) e Almeida Filho (1993, 2005), ao evidenciarem que a fragmentação do processo formativo e a ausência de continuidade interferem negativamente no desenvolvimento de competências acadêmicas. À luz dessa teoria, foi possível inferir que a organização modular intensiva impactou o aprofundamento dos conteúdos trabalhados; como estratégia, foi sugerido o incentivo a estudos orientados e grupos de estudo entre os módulos, com o objetivo de manter o vínculo formativo durante os períodos de intervalo do PARFOR.

No que se refere à conciliação entre trabalho e estudo no âmbito do PARFOR, os dados apontaram que grande parte dos cursistas manteve o exercício da docência durante a realização do curso, acumulando extensas jornadas de trabalho paralelamente às atividades acadêmicas. Observou-se que essa sobreposição de funções limitou significativamente o tempo destinado às leituras, à produção de trabalhos e ao aprofundamento teórico exigido pelo programa.

Esse resultado corroborou as reflexões de Tardif (2002), ao destacar que, em contextos de formação continuada, os saberes oriundos da prática profissional tendem a se sobrepor aos saberes acadêmicos quando há sobrecarga laboral. Diante dessas contribuições teóricas, inferiu-se que a conciliação entre trabalho e estudo no PARFOR foi permeada por desafios profissionais e acadêmicos, evidenciando a necessidade de ações institucionais mais efetivas para garantir condições adequadas de permanência e desenvolvimento formativo dos cursistas.

No entanto, a experiência analisada também revelou que tais limitações não inviabilizaram a formação, já que foram mobilizadas estratégias coletivas, como o apoio entre

cursistas, que consistiu em um processo dinâmico e intencional, e os professores que promoviam a integração entre saberes teóricos e práticos, adaptando conteúdos e metodologias às necessidades individuais e coletivas dos alunos e do contexto. Entre essas estratégias, destacaram-se atividades de alongamento, uso de músicas, *quizzes*, bem como mini gincanas de perguntas e respostas, as quais contribuíram para tornar os momentos de estudo mais dinâmicos e favorecer a participação ativa dos cursistas e criando um ambiente de aprendizagem que valoriza a interação e a construção conjunta do conhecimento corroborando a perspectiva de Nóvoa (1992) sobre a importância da reflexão coletiva e da aprendizagem situada.

Além das dificuldades já mencionadas, os cursistas frequentemente enfrentavam insegurança quanto à falta de alimentação, pois esta se dava por uma parceria entre coordenação local do PARFOR e Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e a cada módulo dependia de uma nova solicitação que nem sempre era atendida. Apesar das dificuldades enfrentadas, os cursistas adotaram estratégias de enfrentamento baseadas na solidariedade às condições reais do contexto.

Com relação à infraestrutura a recorrente falta de internet requereu a flexibilização de metodologias de ensino, a incorporação de recursos alternativos disponíveis e o ajuste de atividades didáticas para superar essa barreira. Por outro lado, essas dificuldades não impediram o desenvolvimento da formação pois permitiu o fortalecimento da identidade profissional, o aumento da segurança pedagógica, a valorização da formação específica e a possibilidade de regularização profissional, aspectos que dialogam diretamente com o referencial teórico ao evidenciar a formação docente como um processo contínuo, contextualizado e transformador.

Assim, os resultados desta pesquisa confirmam que a formação em segunda licenciatura modular, embora marcada por desafios, pode promover desenvolvimento profissional significativo, ao mesmo tempo em que reforçam a relevância de políticas públicas como o PARFOR. Além disso, percebe-se o impacto do PARFOR como contribuinte na democratização do acesso à educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência teve como objetivo geral é identificar as principais dificuldades vivenciadas ao longo do percurso formativo. O objetivo específico buscava descrever os desafios enfrentados pelos estudantes em um curso modular de segunda licenciatura, em Letras – Língua Inglesa, no âmbito do PARFOR em Presidente Figueiredo (AM). Ao longo da pesquisa, foi possível observar que esses objetivos foram plenamente

alcançados, uma vez que o relato evidencia de forma detalhada os obstáculos enfrentados, as soluções encontradas pelos estudantes e os impactos da experiência na construção da identidade docente.

Em relação às questões de pesquisa, verificou-se que os principais desafios enfrentados pelos alunos incluem a organização modular intensiva, a carga horária condensada, a limitação de recursos didáticos e tecnológicos, a distância geográfica, a conciliação entre estudo e trabalho docente e a insuficiência de domínio prévio da língua inglesa. Esses desafios confirmam o que estudos de Leffa (1999, 2006), Almeida Filho (1993, 2005) e Barcelos (2001, 2006, 2007) apontam sobre as dificuldades enfrentadas na formação de professores de línguas em contextos regionais e periféricos.

Quanto às estratégias pedagógicas mais eficazes, observou-se que o trabalho colaborativo entre os estudantes, o apoio institucional, a mediação pedagógica dos professores formadores e o desenvolvimento de práticas reflexivas sobre o ensino da língua inglesa foram essenciais para a superação das dificuldades. Essas práticas corroboram a perspectiva de Nóvoa (1992) sobre a importância da reflexão crítica na formação docente e de Tardif (2014) sobre a articulação dos saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais na construção da prática docente.

Ao analisar a experiência de forma crítica, é possível identificar pontos positivos, como o fortalecimento da identidade profissional, a ampliação da segurança pedagógica, a valorização da formação específica em Língua Inglesa e a possibilidade de regularização profissional para professores que atuavam na área sem formação adequada. Esses aspectos dialogam diretamente com Paiva (2009) e Barcelos (2006), que enfatizam a construção da identidade docente e a necessidade de reflexão sobre práticas pedagógicas.

Entre os pontos negativos, destacam-se o ritmo intenso dos módulos, a sobrecarga de atividades e o acesso limitado a materiais didáticos e tecnológicos. Para esses desafios, sugere-se, de forma prática, a implementação de módulos complementares de reforço linguístico e de planejamento pedagógico, a ampliação do acesso a recursos digitais e a criação de espaços de tutoria ou mentorias entre alunos e professores. Como sugestão de pesquisa futura, recomenda-se investigar a eficácia de estratégias híbridas ou a distância em cursos modulares para minimizar os impactos da distância geográfica e das limitações de infraestrutura.

De modo geral, a experiência evidencia que o PARFOR desempenha papel fundamental na democratização do acesso à educação superior, especialmente em regiões amazônicas afastadas dos grandes centros, contribuindo para a redução das desigualdades regionais e para o fortalecimento da identidade docente no ensino de línguas estrangeiras. Apesar dos desafios,

a formação modular possibilitou aprendizagens significativas, consolidou competências pedagógicas e fortaleceu o compromisso dos professores com a educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEB.2005

BARCELOS, A. M. F.. Metodologia de pesquisa sobre crenças de alunos de inglês como língua estrangeira. In: Viana, M. R. A. (Org.). **Perspectivas de pesquisa em linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2001.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de estudos no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: um percurso de pesquisa**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, n. 2, p. 1-19.2007

BRASIL. **Ministério da Educação**. Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). (2023). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/parfor>. Acesso em: out. 2023.2009

CAPES. Histórico. Brasília: **Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historico>. Acesso em: out. 2023.2010

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

LEFFA, V. J.. **O professor de línguas: um agente de mudanças**. Revista Contexturas, n. 4, p. 1-12. 1999

LEFFA, V. J.. **O professor de línguas estrangeiras: um profissional em formação**. In: Almeida Filho, J. C. P. (Org.). O professor de línguas estrangeiras: perspectivas de formação. Campinas: Pontes.2006

LIBÂNEO, J. C. **Didática e prática de ensino: a relação entre teoria e prática nas formações de professores**. Revista Brasileira de Educação, 2015.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, nov. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060. Acesso em: 21 jan. 2025.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIVA, V. L. M. O. **A construção da identidade do professor de inglês: um estudo longitudinal**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 48, n. 2, p. 305-325.2009

SCHÖN, D. A.. The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.1983

SILVA, R. P., & SANTOS, M. L.. **Segundas licenciaturas**: Um panorama da formação docente no Brasil. Cadernos de Pesquisa em Educação, 15(1), 45-62.2020

SOUZA, L. G. **A nteriorização da educação superior**: O papel do PARFOR na Amazônia. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Amazonas.2021

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

APÊNDICE

QUADRO I – DISPOSIÇÃO DAS DISCIPLINAS POR MÓDULO.

Análise Documental da Sequência Curricular

Meses letivos	Disciplinas por Módulo	Carga horária por disciplina
Março/ Julho de 2023	Módulo I • Noções Básicas de Língua Inglesa, • Língua Inglesa I, • Língua Inglesa II • Introdução aos Estudos Linguísticos.	60 h
Julho/Agosto de 2024	Módulo II • Teoria da Literatura, • Fonética e Fonologia da Língua Inglesa • Língua Brasileira de Sinais.	60 h 90 h
	Módulo II • Língua Inglesa III, 90 • Língua Inglesa IV, 90	90 h
Janeiro / Março de 2025	Módulo III • Literatura Infanto Juvenil em Língua Inglesa, • Produção textual	60 h
	Módulo III • Língua Inglesa V, • Língua Inglesa VI	75 h
	Módulo III • Estágio Supervisionado I.	12 0h
Julho / Setembro de 2025	Módulo IV • Literatura de Língua Inglesa I • Pesquisa em Língua Inglesa I	60 h
	Módulo IV • Língua Inglesa VII • Língua Inglesa VIII	75 h
	Módulo IV • Estágio Supervisionado II	18 0h
Janeiro / Fevereiro de 2026	Modulo V • Metodologia do Ensino de Língua Inglesa • Pesquisa em Língua Inglesa II • Literaturas de Língua Inglesa II • Prática Escrita em Língua Inglesa.	60 h

FONTE: elaborado pela autora com base na grade curricular do curso.

ANEXO

QUADRO II – REGISTROS DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA.

Figura 1 – Mini Gincanas



Fonte: acervo pessoal (Silva, 2025)

Figura 2 – Apreciação de obras literárias



Fonte: acervo pessoal (Silva, 2025)

Figura 3 – Atividades de Exposição Literária



Fonte: acervo pessoal (Silva, 2024)

Figura 4 – Atividades com uso de *quizz*



Fonte: acervo pessoal (Silva, 2025)

FONTE: elaborado pela autora com base em acervo pessoal (Silva, 2025).