



Coordenadoria
do Curso de Letras
Língua Inglesa e suas Literaturas



Universidade Federal
de São João del-Rei

ANA FLÁVIA SOARES DE ALMEIDA PEDROSA

**FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

Julho de 2022

ANA FLÁVIA SOARES DE ALMEIDA PEDROSA

**FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenadoria do Curso de
Graduação em Letras, da Universidade
Federal de São João del-Rei, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciado em Letras.

Ênfase: Estudos Linguísticos

Orientadora: Patrícia Mara de
Carvalho Costa Leite

São João del-Rei

Julho de 2022

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, aos quais devo tudo que venho conquistando até aqui. Agradeço por me ensinarem a lutar pelo que acredito e a não perder a fé. Agradeço também pelo amor que supera qualquer distância física, pela confiança, pelo suporte e pelos esforços imensuráveis ao longo da minha vida pessoal e acadêmica. Nunca irei me cansar de dizer obrigada!

Aos meus irmãos, cada qual à sua maneira, por me incentivarem a seguir firme em direção aos meus objetivos profissionais e pessoais. Eu não seria nada se não tivesse o amor de vocês. Obrigada por tudo, mas principalmente por nunca pararem de me motivar a perseguir meus sonhos;

Aos meus avós, para os quais eu acho difícil encontrar palavras que definam tudo que eu queria que fosse dito. Mil vezes obrigada pelo amor, pela amizade, pelo acolhimento e por estarem presentes em todas as etapas da minha caminhada. Obrigada pelas orações, pelos conselhos e por vibrarem junto comigo com o final desta etapa;

Aos meus professores, desde o jardim de infância ao ensino médio, por me ajudarem a chegar na Universidade;

À minha orientadora, a Profa. Dra. Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, por nunca deixar eu desistir. Obrigada pelas orientações cuidadosas principalmente em nossa pesquisa de Iniciação Científica e neste trabalho. Obrigada pelo suporte emocional e pedagógico, por me fazer confiar mais em mim e por constantemente me mostrar que devo ouvir minha intuição e respeitar cada etapa do processo. Agradeço pela leveza de espírito que faz bem à todos ao seu redor e que me fez muito bem durante esses anos. Obrigada pela oportunidade de ser sua orientanda. A minha trajetória acadêmica foi melhor por ter você nela!

À todas as minhas professoras do curso de Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas, da Universidade Federal de São João del-Rei, por serem exemplos concretos da professora que desejo me tornar: profissional, dedicada, flexível e humana. Agradeço em especial à Profa. Dra. Fernanda Henriques Dias, não só por me chamar a atenção para assuntos relevantes para a minha formação pessoal e acadêmica, mas pelas caronas, pelos cafês e pela preocupação comigo mesmo quando já não fazia parte do corpo docente da UFSJ. Obrigada por tudo!

Aos meus professores do curso de Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas, pelos ensinamentos que tanto enriqueceram a minha formação;

Aos meus amigos do coração, principalmente aqueles que fiz ao longo da graduação. Agradeço pelos desabafos, pela diversão e por serem minha família durante os anos que morei

em São João del-Rei. Agradeço por terem me apoiado nos momentos difíceis e por me permitirem fazer parte da vida de vocês. Eu não teria chegado no final do curso da mesma maneira se não fosse por cada um de vocês. Obrigada, obrigada, obrigada!

Aos meus familiares, alguns de perto e outros de longe, que nunca deixaram de sonhar junto comigo. Obrigada pelo apoio, pelos exemplos, pelo amor, carinho e sabedoria. Vocês são essenciais para mim. Obrigada por serem a melhor família que eu poderia ter!

À Universidade Federal de São João del-Rei, campus Dom Bosco, por ser muito mais do que uma instituição de ensino. Agradeço pelas oportunidades acadêmicas, mesmo em tempos difíceis. Agradeço pelos projetos e programas de extensão e pelas monitorias que foram oferecidos no meu curso, dos quais eu pude participar como bolsista remunerada. Agradeço também o profissionalismo de todos que cruzaram meu caminho nestes anos de curso. Na UFSJ me emocionei, me apaixonei, aprendi e errei e, principalmente, amadureci. O “CDB” sempre terá um lugar especial em meu coração!

*“Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”.*

(GERALDO VANDRÉ, 1979)

RESUMO

Este trabalho dá continuidade à nossa pesquisa de Iniciação Científica, intitulada “Quem ensina e quem aprende em tempos de pandemia? Uma análise dos possíveis desafios pedagógicos e sociais do ensino remoto de língua inglesa”, desenvolvida entre Julho de 2020 e Agosto de 2021, pelo Programa de Iniciação Científica PIBIC/UFSJ. A pesquisa buscou investigar os possíveis desafios pedagógicos e sociais relativos à passagem do ensino presencial ao ensino remoto, em um curto espaço de tempo, devido ao isolamento social provocado pela pandemia de COVID-19, em diferentes tipos de instituições. Dentre os principais desafios vivenciados pelo público alvo desta pesquisa, pudemos elencar vários tipos de desafios pedagógicos e sociais, tais como: conciliar o trabalho com as atividades domésticas, espaço de trabalho improvisado, internet ruim e uso de novas tecnologias que até então não faziam parte do cotidiano desses profissionais. Ficou evidente que muitos dos desafios pedagógicos enfatizados pelos 36 participantes selecionados para a pesquisa se relacionavam à falta ou escassez de possibilidades de formação continuada. Desse modo, o presente trabalho objetiva investigar, a partir dos possíveis desafios pedagógicos levantados em nossa pesquisa de Iniciação Científica, caminhos plausíveis para otimizar a formação continuada de professores de língua inglesa nos diferentes contextos e instituições do Brasil. Com esse intuito, discutiremos, brevemente, sobre nossa pesquisa de Iniciação Científica, como forma de contextualização, sobre a formação continuada de professores (FALSARELLA, 2001; GATTI, 2008; SÒL, 2016), em geral, bem como sobre a formação continuada de professores de língua inglesa (CELANI, 2001; OLIVEIRA, 2012), a fim de refletirmos sobre possíveis caminhos para uma formação continuada mais ampla e presente na vida destes profissionais. Como possíveis itinerários formativos destacamos: a ampliação de políticas públicas para a formação de professores, o desenvolvimento de mais programas de formação continuada a partir de instituições de ensino superior públicas, o acesso a eventos gratuitos, voltados para práticas no chão da sala de aula, a professores em exercício de todos os âmbitos de ensino de língua inglesa, bem como a valorização e crescimento de programas de extensão, grupos de estudo e pesquisa que se voltem a auxiliar o professor em exercício a partir de uma práxis, em que teoria se une à prática para proporcionar aulas mais significativas aos alunos e alunas de língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Língua Inglesa; Desafios Pedagógicos; Iniciação Científica.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	6
2. OBJETIVOS.....	7
2.1 Objetivo Geral.....	7
2.2 Objetivos Específicos.....	7
3. METODOLOGIA.....	8
4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	9
1. Contextualização e resumo da pesquisa de Iniciação Científica.....	9
2. Formação continuada de professores.....	12
3. Formação continuada de professores de língua inglesa.....	15
3.1 Programas de formação continuada de instituições públicas brasileiras de ensino superior: alguns exemplos.....	18
3.2 Programas da iniciativa privada.....	21
4. Desafios pedagógicos no ensino remoto de língua inglesa.....	23
4.1 Contextualização.....	23
5. Caminhos para a formação continuada.....	29
5.1 Políticas Públicas.....	30
5.2 Mais programas de formação continuada nas instituições públicas brasileiras de ensino superior.....	31
5.3 Eventos gratuitos.....	32
5.4 Projetos de extensão e grupos de estudo e pesquisa voltados para os professores no chão da escola regular.....	33
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS.....	35
ANEXOS.....	38

1. INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 que assolou o Brasil e mais de cem países, entre 2020 e 2021, modificou, bruscamente, as maneiras de se ensinar e aprender no Brasil e no mundo (SANTOS, 2020). Devido ao isolamento social, medida recomendada pela Organização Mundial de Saúde, os estudantes brasileiros, de todos os níveis, tiveram suas aulas suspensas e, logo depois, várias instituições escolares adotaram o ensino remoto, em um curto período de tempo. De acordo com a UNESCO (BRASIL, 2020), cento e noventa e dois países tiveram as instituições de ensino presenciais fechadas. Desse modo, são cerca de 1,6 bilhões de crianças e jovens, no mundo, afetados pelo fechamento de instituições de ensino, o que computa 91,4% dos estudantes do globo, no fim de abril de 2020 (Ibid.).

Por se tratar de um mundo globalizado, hipermoderno, pós-tipográfico, em que avultam-se os usos de novas tecnologias em nosso cotidiano, em que nos deparamos com aparelhos e técnicas de ponta que realizam desde as tarefas domésticas mais simples até robôs que conseguem realizar cirurgias com um grau de acuidade espantoso, parecia trivial a passagem do ensino presencial ao ensino remoto, em questão de semanas, devido à situação de emergência decretada.

Porém, houve diversas questões e desafios que permearam o ensino e aprendizagem deslocados do contexto presencial ao contexto remoto. Um deles tratou-se da associação do uso de novas tecnologias a uma nova ordem comunicativa, em que se mudam as maneiras de ser, de viver, de se lidar com as mais variadas mídias e de interpretar o mundo ao nosso redor. Pinto e Leffa (2015) afirmam que as novas tecnologias “influenciam, moldam e transformam práticas de interações cotidianas (...) afetam o(s) letramento(s), a língua e a aprendizagem” (p. 350). Situação esta que foi constatada em nossa pesquisa de Iniciação Científica, intitulada “Quem ensina e quem aprende em tempos de pandemia? Análise dos possíveis desafios pedagógicos e sociais do ensino remoto de língua inglesa”, realizada em 2020/2021, pelo PIBIC/UFSJ¹.

Os desafios e obstáculos levantados pelos professores em nossa pesquisa de Iniciação Científica, por exemplo, apontam para a necessidade de uma formação continuada mais robusta e presente no cotidiano de professores, visto que dentre os problemas que enfrentaram durante a mudança brusca do ensino presencial para o remoto estavam, a saber: dificuldades

¹ Agradecemos, novamente, à UFSJ pela bolsa de iniciação científica concedida ao projeto “Quem ensina e quem aprende em tempos de pandemia? Uma análise dos possíveis desafios pedagógicos e sociais do ensino remoto de língua inglesa”.

em relação à escolha de métodos significativos de ensino no âmbito remoto; dificuldades em usar as plataformas em que as aulas aconteciam; desconhecimento das novas tecnologias e também de sites e aplicativos que poderiam auxiliá-los no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, para citar os aspectos que foram mais mencionados.

Nesse sentido, para que haja um processo de ensino e aprendizagem de qualidade é necessário que os professores tenham oportunidades de formação continuada de modo frequente e ininterrupto em suas vidas, desde cursos de formação, oportunidades de participação em eventos, até acesso a materiais e técnicas inovadoras no ensino de línguas, a fim de que tais problemas escancarados pela pandemia neste âmbito comecem a ser olhados e quiçá sanados no futuro próximo.

A partir do momento em que “a pandemia nos chama a atenção para vulnerabilidades que já existiam” (SOUSA SANTOS, 2020, *online*), desejamos investigar, tendo em vista os possíveis desafios pedagógicos levantados em nossa pesquisa de Iniciação Científica, caminhos plausíveis para otimizar a formação continuada de professores de língua inglesa nos diferentes contextos e instituições do Brasil. Para tanto, versaremos, brevemente, sobre nossa pesquisa de Iniciação Científica, a formação continuada de professores, os documentos que regem a formação de professores, bem como a formação continuada de professores de língua inglesa, a fim de refletirmos sobre possíveis caminhos para uma formação continuada mais ampla e presente na vida destes profissionais.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

O presente trabalho tem como objetivo geral investigar, a partir dos desafios pedagógicos levantados em nossa pesquisa de Iniciação Científica, caminhos plausíveis para otimizar a formação continuada de professores de língua inglesa nos diferentes contextos e instituições do Brasil.

2.2 Objetivos Específicos

Para atingirmos nosso objetivo geral faz-se premente que cumpramos nossos objetivos específicos:

- Contextualizar e caracterizar a realidade do professor de inglês em geral, (de escola de idiomas e de escolas regulares, privadas e públicas) em relação à mudança do ensino presencial ao remoto em um curto espaço de tempo, a partir das respostas do questionário aplicado em nossa pesquisa de Iniciação Científica, realizada em 2020/2021;
- Refletir sobre a formação de professores como um todo, contemplando o que dizem os principais documentos que regem a formação de professores no Brasil;
- Buscar possíveis alternativas para otimizar a formação continuada de professores de língua inglesa nos diferentes contextos e instituições do Brasil;

3. METODOLOGIA

Levando em consideração que este trabalho é um desdobramento da nossa pesquisa de Iniciação Científica, intitulada “Quem ensina e quem aprende em tempos de pandemia? Uma análise dos possíveis desafios pedagógicos e sociais do ensino remoto de língua inglesa”, julgamos pertinente contextualizá-la primeiro. Desenvolvida entre Julho de 2020 e Agosto de 2021, a pesquisa procurou compreender, através de um questionário online (Anexo I), feito no *Google Forms* e disponibilizado em redes sociais, diversos aspectos da vida pessoal e profissional de professores de língua inglesa de diferentes estados brasileiros e de diferentes instituições, de modo a entender como se deu o processo de transposição do ensino presencial para o ensino remoto, em virtude da pandemia de COVID-19.

Por ser um questionário longo, com 24 perguntas entre múltipla escolha e discursivas, e termos um grande volume de respostas, optamos por utilizar uma amostragem. Sendo assim, começamos elencando o número de respondentes por estado. Em seguida, buscamos os estados que tinham menos de cinco respondentes, analisando todas as respostas. Já para aqueles estados que tinham mais de cinco respostas, estabelecemos o seguinte critério: por ordem de aparição, escolhemos um questionário para cada tipo de instituição. Assim, chegamos a um total de 36 questionários que foram analisados para a pesquisa.

Para este trabalho, no entanto, não adotaremos os mesmos critérios, tampouco contemplaremos as mesmas questões analisadas. No que tange aos critérios selecionados, escolhemos analisar aproximadamente 25% dos questionários. Para isso, selecionamos 4 questionários, por ordem de aparição, para cada tipo de instituição, especificamente: educação básica pública; educação básica privada; educação superior pública; educação superior privada; cursos livres e professor/professora particular. Vale ressaltar, no entanto, que tivemos

apenas 2 respondentes que atuam no ensino superior privado. Por esse motivo, entendemos que as variáveis adotadas são independentes, já que foram manipuladas².

Para cumprirmos nossos objetivos, selecionamos apenas questões que se relacionam diretamente aos desafios pedagógicos experienciados por professores de língua inglesa e aquelas que caracterizam o seu contexto de ensino, a saber: “Local em que leciona a língua inglesa”; “Estado onde trabalha”; “Anos trabalhados como professor(a) de língua inglesa”; “Anos trabalhados, na instituição de ensino atual, como professor de língua inglesa”; “Você teve dificuldades em relação à escolha dos métodos de ensino para ensinar a língua inglesa de forma online?”; “Se sim, qual(is) foi(foram) o(s) seu(s) maiores desafios em relação à metodologia?”; “Em relação aos equipamentos necessários para o ensino *online* (computadores, acesso à internet, qualidade de câmera, áudio, dentre outros), o que você precisou fazer para dar as aulas online?”; “Você enfrentou desafios, no campo pessoal ou profissional, após a implementação do ensino online de LI? Qual(is)? Se sim, a instituição em que você leciona te ofereceu auxílio? Se sim, como?” e, por fim, “Você acredita que a aprendizagem da língua inglesa por parte dos alunos aconteceu conforme o esperado? Por quê? Por quê não?”.

Após a retomada de nossa pesquisa, começamos a levantar as fontes que compõem a base teórica do nosso estudo, com o propósito de investigar caminhos viáveis para otimizar a formação continuada de professores de língua inglesa. Tais fontes são advindas de livros, teses, artigos científicos e materiais on-line, como websites, vídeos e e-books, a fim de promover um entendimento geral do objeto de estudo deste trabalho. Além disso, utilizamos resumos, fichamentos, anotações e discussões com a finalidade de otimizar a aprendizagem. Por último, relacionamos os conteúdos apreendidos com os resultados obtidos no questionário, promovendo, assim, uma reflexão acerca de algumas possibilidades para a formação continuada de professores de língua inglesa.

4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1. Contextualização e resumo da pesquisa de Iniciação Científica

A pandemia de COVID-19 que desenrolou-se pelo Brasil e por mais de cem países, desde meados de março de 2020 (SANTOS, 2020), impactou, dentre muitas coisas, as formas

² “Os termos variável dependente e independente aplicam-se principalmente à pesquisa experimental, onde algumas variáveis são manipuladas, e, neste sentido, são “independentes” dos padrões de reação inicial, intenções e características dos sujeitos da pesquisa (unidades experimentais)” (REIS, 2003, *online*).

de ensinar e aprender. “O Brasil logo foi acometido por números significativos de casos da doença, o que levou à interrupção de diversas atividades consideradas não essenciais” (COSTA LEITE, PEDROSA, 2021, p. 4). Conseqüentemente, as instituições educacionais brasileiras tiveram que recorrer, com maior ou menor sucesso, ao ensino remoto para diminuir os impactos da pandemia sobre o cotidiano escolar (MAGALHÃES, 2020). Neste sentido, Magalhães (Ibid.) ressalta que além dos novos desafios derivados do cenário pandêmico, houve também uma “acentuação da desigualdade histórica e estrutural que marca a nossa sociedade: o acesso à educação, que a Constituição Federal considera um direito de todos” (*online*)”. Este pensamento é complementado por Sousa Santos (2020, *online*): “as pandemias agravam as vulnerabilidades dos povos que já são vulneráveis”.

Sendo assim, nossa pesquisa de Iniciação Científica buscou responder três perguntas principais: 1) como aconteceu o processo de transposição do ensino presencial para o ensino remoto; 2) quais foram os possíveis desafios pedagógicos e sociais relativos à passagem do ensino presencial ao ensino remoto de língua inglesa, em um curto espaço de tempo, devido ao isolamento social provocado pela pandemia de COVID-19, em instituições privadas e públicas, escolas regulares e de idiomas no Brasil; e 3) o que pode ser feito na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa, de modo a torná-los ainda mais capacitados para lidarem com situações similares à que vivemos hoje.

Para isso, além do levantamento de fontes para fundamentar nosso trabalho, aplicamos um questionário online³, feito no *Google Forms*, disponibilizado em redes sociais (*Facebook, Instagram e WhatsApp*), destinado ao nosso público alvo⁴. Após o fechamento do formulário para o recebimento de novas respostas, avançamos para a etapa seguinte: análise interpretativa dos dados quantitativos e qualitativos coletados por meio de uma amostragem. Os resultados nos permitiram entender que 72,2% dos respondentes nunca haviam lecionado língua inglesa de forma online e, entre aqueles que estavam lecionando no momento em que foram perguntados, apenas 20,6% o fazia desde antes da pandemia. A partir disso, tentamos averiguar como estes professores se sentiram, tendo em vista que a maioria deles tiveram que mudar significativamente sua forma de trabalhar.

Com relação aos desafios sociais, os resultados mostraram que a maior parte dos respondentes sentiram-se muito afetados pela pandemia de COVID-19. As respostas mais recorrentes tinham relação com a necessidade de ficar longe dos entes queridos; o medo da

³ Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) entendem que a escolha pelo questionário deve-se ao fato de que ele nos oferece certa uniformidade, fornece tempo para que os participantes reflitam sobre as respostas. Para Gil (1999), ele também “não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador” (p. 129).

⁴ Professores de língua inglesa.

morte iminente; insegurança financeira; sobrecarga de trabalho e dificuldade na realização das tarefas domésticas. Já em relação aos desafios pedagógicos, parte fundamental deste trabalho, a pesquisa evidenciou que 58% dos professores assumiram a existência de obstáculos metodológicos ao ministrarem suas aulas.

Considerando que grande parte dos respondentes afirmaram que sentiram-se desafiados, desesperados, aflitos, perdidos e/ou preocupados, percebemos respostas convergentes no que diz respeito ao desconhecimento sobre o uso das novas tecnologias e recursos digitais, a utilização de novas práticas pedagógicas pelo corpo discente e docente, a necessidade de superar possíveis obstáculos, falta de imersão na língua inglesa e também quanto à comunicação com os alunos. Sendo assim, pedimos que eles escrevessem um pouco mais sobre aquele sentimento, se ainda se sentiam daquela maneira e por quê. Algumas respostas podem ser observadas a seguir:

Excerto 1: *“O maior desafio é a comunicação com os alunos. Muitos não têm acesso e muitos que tem, simplesmente não fazem as atividades.”*

Excerto 2: *“Um pouco, pois a secretaria de educação cobrou apenas que recebêssemos as atividades propostas por eles que foram passadas aos alunos, e não senti a liberdade de criar e realmente dar aulas. Ainda me sinto perdida por falta de recursos e sobre como dar aulas online, apesar de ter participado de palestras sobre o assunto.”*

Excerto 3: *“Sim. Como leciono há muito tempo no estado, me sinto com uma necessidade enorme de imersão na língua Inglesa e capacitação tecnológica para ensino a distância. Pois, infelizmente, a educação pública não tem interesse em tal investimento.”*

Em contrapartida, tranquilidade e preparação foram associados ao apoio recebido de suas instituições de ensino, programas de formação de professores e conhecimento sobre as novas tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Logo, também pedimos que eles nos falassem um pouco mais sobre aquele sentimento, se ainda se sentiam daquela maneira e por quê. Algumas respostas podem ser encontradas nos fragmentos abaixo:

Excerto 4: *“Acho que a internet tem muitos recursos excelentes para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Na sala de aula física ficamos com medo de pedir que os alunos usem seus gadgets e aquilo não pareça uma aula séria. No online temos mais liberdade para usar esses recursos.”*

Excerto 5: *“Coincidentemente havia feito vários cursos sobre como ministrar aulas online,*

além de uma pós graduação. Então estava preparada.”.

Excerto 6: *“Não. Com ajuda de diversos cursos ministrados por grupos como o Braz-Tesol e de outras instituições, assim como com o apoio da instituição na qual trabalho, após poucos meses a situação tornou-se fluida e proveitosa.”.*

Cabe pontuar que nenhum professor votou na opção “a instituição em que trabalho me forneceu todos”, quando perguntados acerca do que eles precisavam fazer para dar as aulas *online*, evidenciando, mais uma vez, a ausência ou pouco suporte das instituições de ensino na qual trabalham. Podemos refletir, então, sobre a “falta de insumos advindos da escola ou do governo para que as condições de trabalho dos professores fossem adequadas para o exercício de sua profissão, já que muitos professores tiveram que pagar do próprio bolso” (COSTA LEITE, PEDROSA, 2021, p. 17). Outras questões como problemas para dormir, redução salarial, gastos com materiais/recursos e materiais inadequados para a modalidade de ensino remota também apareceram com frequência entre as respostas.

Em virtude da importância dos aspectos até aqui mencionados, concordamos com Moran (2004) que “não basta tentar remendos com as atuais tecnologias, temos que fazer muitas coisas diferentemente” (p. 355). Dessa forma, as seções seguintes deste trabalho discutirão sobre a formação continuada de professores e, mais detidamente, sobre a formação de professores de inglês no Brasil, refletindo sobre as políticas públicas voltadas para esse fim e sobre seu uso alinhado às novas tecnologias.

2. Formação continuada de professores

“A expressão “Educação Continuada” (EC) ou “Formação Continuada” aparece nos documentos oficiais brasileiros de maneira ampla e genérica”, segundo Sól (2016, *online*). Gatti (2008, p. 56) evidencia o número imenso de definições sobre formação ou educação continuada existente:

ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional e horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (...), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo

que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

No entanto, focaremos na formação continuada conforme o significado proposto na primeira definição trazida pela autora, de que esta consiste em “cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério” (GATTI, 2008, p. 56), embora consideramos válidos todos os outros significados descritos acima. Falsarella (2001) complementa esse pensamento dizendo que ela deve ser entendida como uma “proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo” (p. 50). Pensando nisso, é imprescindível que entendamos como a formação continuada se insere nos documentos que regem a formação de professores no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) configura-se como o primeiro documento que dá base legal para a institucionalização da formação continuada, de acordo com Sól (2016). A formação continuada é mencionada em diversos artigos da lei nº. 9.394/96, como no artigo 62, incisos I e II, incluídos pela lei nº. 12.796/13:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2013, *online*).

Além disto, no artigo 67, a lei diz que

os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996, *online*).

Gatti (2008) também aponta alguns desdobramentos da LDB que favoreceram a criação de programas de formação continuada. O primeiro é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que forneceu “respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas” (GATTI, 2008, p. 64). O segundo é a portaria ministerial nº. 1.403, que engendrou o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Em seu artigo 1º, inciso II, a portaria prevê

“programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados” (BRASIL, 1996, *online*, *apud* GATTI, 2008, p. 64). Já em seu inciso III, prevê o estabelecimento de uma rede nacional de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação com o objetivo de “desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores” (Ibid.). Infelizmente, a autora evidencia que as questões levantadas pela portaria foram postas em segundo plano, após uma troca de ministro.

Segundo Scaglione (2018), a necessidade de se aprender uma língua estrangeira foi reconhecida e estabelecida na LDB, no artigo 36, que diz que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, *apud* SCAGLIONE, 2018, p. 75). Tendo em vista a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira, é crucial que pensemos em como está acontecendo a formação de profissionais para o exercício da docência.

Oliveira e Leiro (2009) refletem sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2011, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, como sugere o inciso I, do artigo 87 da LDB. De acordo com os autores,

as diretrizes para formação de professores do referido PNE colocam a implementação de políticas públicas neste campo como condição e meio para o avanço científico e tecnológico do País. A formação inicial é desafiada a superar a histórica dicotomia entre teoria e prática, e a continuada deve ter como foco a formação em serviço (OLIVEIRA e LEIRO, 2009, p. 7).

Palafox, Klinke e Silva (2013, *apud* OLIVEIRA e LEIRO, 2009) compreendem que essas resoluções deveriam também pensar em uma “formação maciça nas universidades, articulando ensino, pesquisa e extensão” (p. 6). Alguns exemplos dessa integração serão mostrados mais adiante.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN- BRASIL, 1999), concebidos para complementar a LDB de 1996, são orientações básicas que incluem as diferentes disciplinas de cada área do conhecimento, dentre elas a Língua Estrangeira (DIAS e SOUZA, 2014). Scaglione (2018) explica que os PCN sinalizam o valor do aprendizado da língua inglesa, todavia propõe a inserção no currículo das escolas somente a partir do 6º ano do fundamental, assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-BRASIL, 2018).

A BNCC, logo na sua introdução, também especifica e enfatiza a necessidade de uma formação de professores, seja inicial ou continuada, ampla, global e contínua, cujo objetivo é

“criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018, *online*).

Gatti (2008) pontua que, apesar de ser observada nos documentos oficiais, a formação continuada para professores de língua estrangeira ainda não contempla projetos que a coloque em prática em amplitude nacional. Aliado a isso, percebemos por meio de nossa pesquisa de Iniciação Científica, que ainda é necessário transpor as ações indicadas nos documentos oficiais para cada instituição de ensino, a fim de que elas tomem corpo e se consolidem.

Neste sentido, Gatti (2008) faz alusão ao PDPI, que é o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos como um modo de formação continuada que vem ganhando espaço no Brasil. Por ser um programa de iniciativa privada aliada à escola básica, julgamos pertinente falar mais sobre no tópico 3.2, “Programas de iniciativa privada”.

Outro ponto destacado por Gatti (2008) é sobre os programas de formação continuada de universidades bem qualificadas e de instituições com tradição de qualidade envolvidas em projetos em associação com o Ministério da Educação e com Secretarias de Educação estaduais ou municipais. Entre eles, destacam-se a Universidade Federal de Juiz de Fora, a Universidade de Ijuí, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a Universidade Federal de Mato Grosso, a Universidade Federal de Pernambuco, a Universidade de São Paulo, a Universidade Estadual de Campinas, a Universidade Estadual Paulista, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal da Paraíba, a Universidade Estadual de Londrina, a Fundação Getúlio Vargas e a Fundação João Pinheiro. Embora haja muitos programas de qualidade nas instituições que acabamos de mencionar, não discorreremos sobre todas neste trabalho. Daremos destaque aos programas da Universidade Federal de Minas Gerais, da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Estadual de Londrina, no tópico 3.1, chamado “Programas de formação continuada de instituições públicas brasileiras de ensino superior: alguns exemplos”.

Considerando as problematizações trazidas no decorrer deste tópico, precisamos urgentemente analisar como a formação continuada do professor de língua inglesa se insere neste contexto e o impacto da natureza de cada formação continuada nos professores, por exemplo, uma formação advinda dos Estados Unidos. Para Gatti (2008), mesmo com a aprovação de políticas públicas de incentivo à formação continuada, ainda há desafios para o professor participar e vivenciar, verdadeiramente, oportunidades para sua formação. Dentre esses desafios, a autora reforça as próprias questões burocráticas dentro da escola.

A seguir, tratamos especificamente da formação continuada de professores de língua inglesa.

3. Formação continuada de professores de língua inglesa

Celani (2001) ressalta que “o professor de línguas estrangeiras tem um compromisso com seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo” (p. 33). Isso denota a amplitude que a formação continuada desse profissional deve atingir, bem como a necessidade de uma formação que se coaduna com o contexto social em que ela se insere, camaleoa, nunca engessada ou engendrada em si mesma. Oliveira (2012) complementa que “a formação continuada pode colaborar para a atualização e a troca de experiências entre os próprios professores de língua inglesa, que podem aproveitar este momento para compartilhar as suas atividades de sucesso ou suas dificuldades” (p. 84- 85).

Conforme Ferreira (2022), na era da pós-modernidade, a formação continuada de professores não se constitui apenas como uma demanda da escola, mas também da sociedade, haja visto que somos diariamente confrontados pelos desafios da contemporaneidade e pelas constantes atualizações de recursos tecnológicos e digitais. Essas atualizações “nos impõem mudanças de comportamento e de atitudes em um mundo cada vez mais interconectado e globalizado” (Ibid.). Esse pensamento pode ser complementado pelo pesquisador em tecnologias da inteligência, Pierre Lévy, quando ele afirma que “precisamos olhar o mundo de hoje com os olhos do mundo de amanhã, não com os do mundo de ontem. Ora, os olhos de amanhã, são os olhos planetários. As fronteiras são as ruínas, ainda de pé, de um mundo em revolução” (LÉVY, *apud* SILVA, 2016, p. 7).

A pandemia de COVID-19 escancarou, ainda mais, as lacunas que existem na educação e, por consequência, na formação de professores de língua inglesa, seja ela inicial ou continuada. Como contextualizamos anteriormente, as respostas ao questionário aplicado em nossa pesquisa de Iniciação Científica, ilustraram muitos dos desafios pedagógicos enfatizados pelos 36 participantes selecionados para a pesquisa e demonstraram que a maior parte se relacionava à falta ou escassez de possibilidades de formação continuada. Desse modo, para que possamos “olhar o mundo com os olhos do amanhã”, é fundamental que o que foi feito no ensino remoto, tanto dos obstáculos, quanto do desenvolvimento, não seja perdido de vista, nem deixado de lado, para solidificarmos uma educação significativa e atenta ao contexto em que ela se insere.

No que concerne a possíveis avanços no uso das novas tecnologias nas aulas de língua

inglesa, por exemplo, Kenski (2003, *apud* BELL' AVER, 2016) chama atenção que, cabe à educação, “a tarefa de desenvolver nos professores a autonomia e o domínio das novas linguagens tecnológicas que são competências básicas e necessárias para o uso consciente da tecnologia no ensino, em qualquer nível e modalidade” (p. 27). Bévort e Belloni (2009), entendem que “essa integração não é simples, ao contrário, é complexa e está em aberto. Portanto, não nos cabe concluir, mas questionar” (*apud* NETO e CERNY, 2020, p. 4-5).

Todavia, compreendemos que os desafios enfrentados pelos professores de língua inglesa vão muito além daqueles que se referem ao uso das novas tecnologias. Sól (2016) reforça que existem incentivos no que diz respeito ao desenvolvimento profissional e ao aperfeiçoamento linguístico-pedagógico dos professores de inglês; à melhoria do ensino de inglês; às tentativas de expandir o diálogo entre a universidade e a escola; ao desenvolvimento dos professores em formação e, também, ao desenvolvimento de pesquisas de pós-graduação. Apesar disso, sabemos que a formação continuada para professores de língua estrangeira ainda não contempla projetos que a coloque em prática em amplitude nacional, conforme elucidado por Gatti (2008). Por isso, esses programas precisam ser repensados, de modo que possamos ter professores desde a educação básica até o ensino superior prontos para os cenários que encontrarão.

Oliveira (2012), enfatiza que, atualmente, “a formação de professores de línguas estrangeiras tem exigido a preparação de um profissional com diversas habilidades e competências [...] voltada para a otimização dos processos de ensinar e aprender” (p. 65). Para a autora (*Ibid.*), é a partir dessas competências que o professor de língua inglesa poderá propor alternativas que viabilizem uma postura mais consciente e reflexiva no ensino de língua inglesa. Logo, ao assumirmos que o professor de línguas precisa estar atualizado, não podemos deixar de pensar em qual formação tiveram os docentes que se graduaram há mais tempo e o que eles estão fazendo para atenderem às demandas de uma sociedade cada vez mais globalizada.

De acordo com Nóvoa (2000), todas as instituições responsáveis pela educação precisam estar envolvidas nos processos de formação continuada (*apud* OLIVEIRA, 2012, p. 85). Segundo Oliveira (*Ibid.*), tanto as instituições de ensino superior, quanto as Secretarias de Educação, podem promover essas ocasiões para seus professores de línguas, seja por meio de cursos ou por meio do incentivo a sua participação neles.

Para que o professor de língua inglesa repense sua prática docente, urge que sua profissionalização seja pautada nas possibilidades de construção de um saber pedagógico que não seja puramente teórico (NÓVOA, 1997, *apud* OLIVEIRA, 2012). Nesse sentido, a

consolidação das ações indicadas nos documentos oficiais é vital, ao passo que garantiria que os professores estivessem em constante aperfeiçoamento. Esse aperfeiçoamento faz-se necessário e deve ser incentivado primordialmente pelas instituições de ensino nas quais esses professores atuam. Além disso, ela deve incluir muito além dos aspectos linguísticos e pedagógicos da língua inglesa, mas sua posição social, cultural e histórica, que impactam diretamente a vida de todos os agentes envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2012). Em síntese, “esses programas devem oferecer oportunidades para investigação mais abrangente, explicitando como a língua, a cultura, identidade, ideologia e poder são relevantes para qualquer situação de ensino de línguas, em diferentes contextos” (OLIVEIRA, 2022, p. 82).

Levando em consideração os apontamentos levantados até aqui e também o contexto no qual este trabalho se ampara, compreendemos que há muitos desafios a serem superados para que haja programas de formação continuada gratuitos e de qualidade para os professores de língua inglesa, alinhados com as necessidades factuais que surgem no decorrer da vida profissional do docente. Sendo assim, as seções seguintes objetivam falar sobre programas de formação inicial e/ou continuada de professores de línguas estrangeiras, principalmente a língua inglesa, de iniciativa pública ou privada, a fim de criar um espaço para reflexões acerca da temática proposta. Previamente, trataremos dos programas de formação continuada oferecidos por universidades federais, já existentes, para depois, pensarmos em caminhos para se reforçar a formação continuada de professores de língua inglesa como um todo.

3.1 Programas de formação continuada de instituições públicas brasileiras de ensino superior: alguns exemplos⁵

Os projetos Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE), UNISALE (Parceria Universidade-Escola) e o projeto ContinuAÇÃO colaborativa (ConCol), da Universidade Federal de Minas Gerais, fazem parte do Programa Interfaces da Formação em Língua Estrangeiras, que procura integrar projetos e ações de extensão relacionados ao ensino e à pesquisa voltados para a formação de professores de línguas estrangeiras, seja no nível continuado ou inicial. Em vigor há 8 anos, o programa Interfaces busca

reconhecer as necessidades da área da educação em línguas estrangeiras e

⁵ Há vários outros programas de formação continuada oferecidos por universidades federais no Brasil, no entanto, devido à limitação de páginas e escopo deste trabalho, somente evidenciaremos e detalharemos alguns deles.

propor ações efetivas que tenham impacto na sociedade através do aprimoramento da qualificação de professores das redes pública e privada e, conseqüentemente, na melhoria da educação que os alunos dessas escolas passam a receber. Além disso, proporciona aos alunos da graduação em Letras a oportunidade de contato com profissionais que atuam no ensino fundamental e médio, preparando-os para o exercício da docência (UFMG, 2022, *online*).

O Programa Interfaces conta com professores da UFMG, UFOP, CEFET-OP e CEFET-MG, bolsistas, voluntários e alunos da pós-graduação que atuam em suas diversas dimensões. Ao se destacar pela integração entre extensão, ensino e pesquisa, o Programa mantém-se com apoio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), haja visto que contribui efetivamente para com a formação continuada, inicial e científica na área de Linguística Aplicada. Como já abordado anteriormente, fazem parte do Programa: EDUCONLE, UNISALE e o ConCol.

O projeto EDUCONLE busca promover ações de formação inicial e continuada para professores de língua inglesa da rede pública ou particular de Belo Horizonte, através de atividades como: palestras e oficinas ministradas por professores da Faculdade de Letras; minicursos; aulas de língua inglesa voltadas para o aperfeiçoamento da proficiência linguística⁶; interações on-line para discussão de atividades e parceria com professores a fim de proporcionar o compartilhamento de experiências e o desenvolvimento de projetos que contemplem pesquisa, ensino e extensão para a prática do idioma (UFMG, 2022, *online*)⁷. Sua proposta, é, então, contribuir na formação inicial e continuada desses professores a partir de ações direcionadas à resolução de lacunas teóricas, metodológicas e linguísticas e da falta de interlocutores em suas escolas (UFMG, 2022, *online*). Conforme complementa Dutra (2016, *apud* Ferreira, 2022, p. 40),

os professores participantes foram estimulados a tomarem parte de diversas ações reflexivas, como escrever e compartilhar suas narrativas de experiência e reflexão em sala de aula por meio da escrita de journals (diários reflexivos), trocarem experiências e interagirem entre os pares (agir colaborativo), realizarem pesquisas etnográficas envolvendo professores mais experientes e estudantes prestes a concluir a graduação em Letras.

Ao procurar entender os possíveis impactos do EDUCONLE no contexto de ensino dos professores participantes, entendemos que seus benefícios não se limitam ao contexto

⁶ “Acontecendo atualmente na modalidade online, enquanto durar a situação excepcional decorrente da pandemia, e mediante disponibilidade de professores, uma vez que o programa parceiro - English Teaching Assistants da Fulbright/CAPES - foi suspenso durante a pandemia)” (UFMG, 2022, *online*).

⁷ Acontecendo na modalidade online, em virtude da suspensão dos projetos de visitas às escolas para prática do inglês com membros do projeto (bolsistas PROEX e English Teaching Assistants da Fulbright/CAPES - projeto parceiro - Inglês sem Fronteiras) enquanto durar a pandemia (UFMG, 2022, *online*).

acadêmico, mas se estendem no campo social, visto que “a atuação de um professor de língua inglesa pode trazer novas perspectivas de vida a seus alunos, promovendo uma formação cidadã mais crítica e ajudando na sua inserção no mercado de trabalho” (UFMG, 2022, *online*). Quanto à relevância acadêmica, os organizadores do projeto reiteram que, através dele, alunos da graduação têm tido a oportunidade de participar do cotidiano escolar dos professores da rede pública, preparando-se, assim, “para atuarem com sensibilidade e desenvolverem-se profissionalmente no contexto educacional brasileiro, por vezes carente de profissionais criativos e com autonomia para atender às demandas da sociedade” (UFMG, 2022, *online*).

O UNISALE dedica-se a aproximar a escola regular e a universidade, para traçar e atingir objetivos comuns. Seu principal objetivo, é, portanto, a integração dos saberes, possibilitando a interação entre essas duas instituições e agindo colaborativamente para a compreensão e aprimoramento do ensino da língua inglesa nas escolas parceiras. Neste projeto, o professor é quem define como deseja ser auxiliado em sua prática pedagógica (UFMG, 2022). De forma geral, o projeto busca permitir que as demandas do professor-parceiro sejam ouvidas e exploradas por meio do diálogo, oferecer oportunidades de formação inicial e continuada para todos os envolvidos e, por fim, contribuir para um maior envolvimento dos graduandos e pós-graduandos em Letras com a realidade educacional fora dos muros da universidade (UFMG, 2022).

O ConCol, por sua vez, visa impulsionar a educação continuada de docentes de língua inglesa da rede pública de ensino básico do estado de Minas Gerais. Cabe ressaltar que o ConCol existe em uma parceria com os egressos do EDUCONLE, do qual já falamos neste trabalho. Seus membros devem discutir ações, propor caminhos e questionar sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, “problematizando também as técnicas, as representações consolidadas ou tomadas como habituais ou como verdade” (UFMG, 2022, *online*). Alguns pontos interessantes de serem destacados: o projeto não tem prazo para terminar ou um número fixo de membros e está aberto a mudanças de rumo e à aceitação de novos membros movidos pela mesma causa, aquela do “fazer factível” (UFMG, 2022, *online*).

O projeto Espaços para a Formação do Professor de Língua Inglesa (EFOPLI), é um programa de extensão da Universidade Federal da Paraíba cujo objetivo é proporcionar um espaço para que professores de LI e alunos do curso de Letras/Inglês se desenvolvam por meio da prática da língua, da troca de experiências e da produção de conhecimento, em encontros semanais, oficinas e eventos (UFPB, 2022). Diferentemente dos outros

projetos/programas que mencionamos anteriormente, este surgiu a partir da constatação de que o estado da Paraíba “não vinha participando expressivamente em programas de intercâmbio específicos para professores de inglês implementados pela CAPES e agências internacionais” (UFPR, 2022, *online*) e, não menos importante, da demanda dos professores por formações mais específicas.

Por último, trazemos o Núcleo de Assistência Pedagógica para o ensino de línguas da Universidade Estadual de Londrina NAP/UEL, iniciado em 1989 e modificado em 2003, que é um programa de extensão voltado à dar assistência a professores de inglês, especialmente da rede pública, por meio de projetos e uma série de eventos. Dessa forma, o programa visa a proporcionar espaços de interlocução entre a universidade e a comunidade de profissionais na área de língua inglesa da região (UEL, 2022). Há dois projetos de extensão relacionados ao NAP, a saber: o TEIA (Teachers of English in Action), que é um Projeto Integrado de formação (inicial e continuada) de professores de inglês e o TRADI (Transposições Didáticas no ensino de línguas). Além dos programas supracitados, há programas de formação continuada relativos à iniciativa privada. Alguns deles serão mencionados a seguir.

3.2 Programas da iniciativa privada

Os programas de iniciativa privada oferecidos de forma gratuita também aparecem como uma alternativa para a formação continuada de professores de língua inglesa. Por este motivo, selecionamos algumas opções e discorreremos, a seguir, sobre cada uma delas. O primeiro programa sobre o qual discorreremos neste tópico é o “Falando com o Mundo”, que até o ano de 2019 se chamava “*Improve your English*”, e é um programa de qualificação dos professores de Inglês da rede pública municipal de Belo Horizonte (FERREIRA, 2022). O curso existe desde 2014 e seu principal objetivo é capacitar os professores da rede pública de ensino, para que eles possam aperfeiçoar sua proficiência no idioma e, também, ampliar seus conhecimentos acerca das metodologias de ensino (FERREIRA, 2022). O programa conta com o apoio da prefeitura da cidade, por meio das Secretarias de Educação e Adjunta de Relações Internacionais, da Embaixada dos Estados Unidos no Brasil e, por fim, do Instituto Cultural Brasil Estados Unidos (ICBEU).

O programa “*Improve your English*”, surgiu como uma tentativa da prefeitura promover investimentos para que a qualidade da educação seja melhorada, partindo do pressuposto que se o professor “domina” o idioma, o aluno conseqüentemente também o fará. Seu objetivo é, portanto, oferecer aos professores de inglês da rede municipal, além do intercâmbio cultural, a oportunidade de aprimorar os aspectos práticos da língua inglesa, ao

passo que tenta construir metodologias mais eficazes para o ensino de inglês como segunda língua, contribuir para o aumento das expectativas de formação e da credibilidade na educação escolar e, principalmente, propiciar reflexões contínuas, debates, análises críticas e produção de propostas didáticas para a melhoria da proficiência na língua alvo.

Ferreira (2022) pontua que os alunos também foram beneficiários da parceria entre a prefeitura de Belo Horizonte e o ICBEU, tendo em vista que receberam bolsas integrais de estudos através do Instituto Abraham Lincoln criado especialmente para atender estudantes e funcionários interessados em estudar inglês. Já os professores podem atingir os objetivos do programa ao participarem dos intercâmbios⁸ oferecidos pela instituição. Conforme elucidado por Ferreira (2022, p. 44-45),

durante trinta dias os professores interessados em participarem de uma experiência internacional tinham a oportunidade de estudar em uma universidade do Colorado, em parceria com uma Organização não Governamental (ONG), os Partners of the Americas 31, que ofereciam atividades de formação metodológica e de aprimoramento linguístico por meio do programa Teacher Readiness Improvement (TRIP) (BELO HORIZONTE, 2019a 32). Os professores em formação são hospedados gratuitamente em casas de família de sócios dos Partners e ganham uma bolsa de estudos no Aims College, em Greeley, no Colorado, segundo informações constantes do mesmo portal da PBH.

O British Council também viabiliza oportunidades para o desenvolvimento continuado do professor de inglês. Durante a pandemia, por exemplo, foram oferecidas diversas possibilidades para que os profissionais interessados pudessem “trabalhar em seu desenvolvimento profissional e a transformar suas aulas para o ambiente digital” (BRITISH COUNCIL, 2022, *online*). Entre essas opções, destacamos o “*Webinars to Teaching English*”, que busca fornecer apoio e suporte para professores de inglês através de webinários semanais sobre o ensino, por meio de temas variados que incluem desde iniciativas de inclusão em sala de aula até formas de lidar com falhas na tecnologia em tempos de ensino remoto (Ibid.). Além disso, há o “*Continuing Professional Development in Basic Education*”, uma comunidade regional de ensino e professores da América Latina, que promove o desenvolvimento dos docentes através de encontros, webinários, *workshops* e um grupo de conversas na plataforma Slack, no qual professores de vários países latino-americanos podem trocar experiências e projetos com o objetivo de fomentar o desenvolvimento profissional (BRITISH COUNCIL, 2022). Por fim, o grupo de professores do British Council no *Facebook*, é um local para a troca de experiências entre docentes do mundo todo e é

⁸ Conforme ressaltado por Ferreira (2022), as viagens ainda estão suspensas devido à pandemia de COVID-19..

diariamente atualizado, tornando-o um local de troca de experiências praticamente instantâneas.

Gatti (2008) menciona também o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI) como um modo de formação continuada que vem ganhando espaço no Brasil:

O PDPI⁹ tem o objetivo principal de capacitar professores de língua inglesa, que estejam em efetivo exercício nas escolas públicas de educação básica, oferecendo curso intensivo de 06 (seis) semanas em universidades nos Estados Unidos. O Programa é uma parceria entre a Diretoria de Relações Internacionais – DRI e a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, juntamente com a Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil e com a Comissão Fulbright. Os cursos destinam-se a promover o desenvolvimento profissional de professores de língua inglesa por meio do fortalecimento do domínio das quatro habilidades linguísticas - compreender, falar, ler e escrever em inglês, da imersão no cotidiano de um país de língua inglesa, ampliando sua capacidade de contextualização histórica e cultural no ensino do idioma e do compartilhamento de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação que estimulem o aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem (BRASIL/CAPES, 2022, *online*).

Como vimos neste tópico, existem diversos programas de formação continuada que são bem estruturados, todavia nem todos estão disponíveis para todos os profissionais, em seus diferentes contextos sociais e profissionais. Por isso, é preciso que proponhamos possibilidades para que essa formação aconteça, mas que ela esteja disponível para o maior número de profissionais possível. Ademais é preciso que pensemos nos contextos de ensino brasileiro para formar professores que entendam e almejem desenvolver a língua inglesa a partir de uma ótica decolonial e crítica, entendendo a língua como meio de ampliação de perspectivas, como algo seu, não mais estranho (estrangeiro) ou distante, bem como cerne de empoderamento para sua vida pessoal e profissional.

4. Desafios pedagógicos no ensino remoto de língua inglesa

4.1 Contextualização

Levando em consideração os aspectos até aqui ponderados, buscaremos aprofundar nos desafios pedagógicos vivenciados pelos respondentes. Para isso, recomendamos que a seção “Metodologia” seja revisitada, a fim de tornar mais claro os critérios que utilizamos

⁹ Diante dos impactos da pandemia de COVID-19 e suas consequências no sistema de ensino superior, a CAPES informou que, até o momento, estão adiadas todas as ações de mobilidade acadêmica internacional que seriam iniciadas este ano.

para a seleção da amostragem. Além disso, iremos utilizar os gráficos gerados pelo *Google Forms* e também fragmentos das respostas colhidas na amostragem.

O gráfico 1, “Local em que leciona a língua inglesa”, não será utilizado nesta análise, uma vez que precisamos utilizar uma variável independente¹⁰, e o gráfico gerado automaticamente não contemplaria os critérios escolhidos.

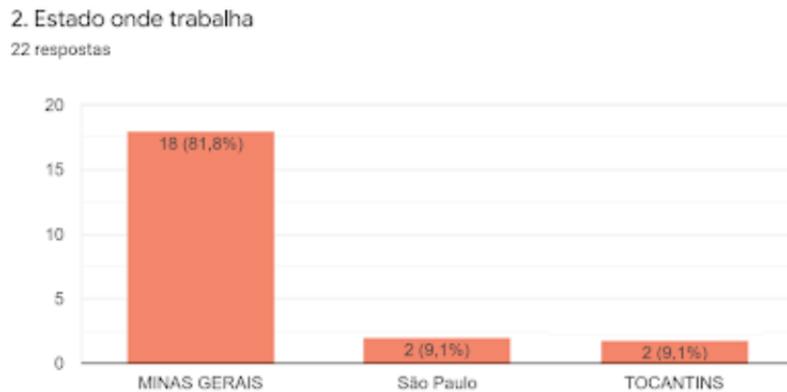


Gráfico 2: Estado onde trabalha

Fonte: Questionário aplicado por Costa Leite e Pedrosa (2021)

Ao analisar o gráfico 2 (Estado onde trabalha), podemos compreender onde o público alvo atua. Na amostragem, a qual foi selecionada por ordem de aparição, vimos que 81,8% dos respondentes disseram que lecionam no estado de Minas Gerais, seguidos por 9,1% no estado de São Paulo e 9,1% no estado de Tocantins. A importância desses dados se dá a partir do momento que nos possibilita estabelecer qual é o contexto de trabalho dos professores que participaram e, a partir disso, entender os desafios pedagógicos vivenciados por eles.

¹⁰ Falamos sobre isso na página 9, na seção “Metodologia”.

3. Anos trabalhados como professor(a) de língua inglesa

22 respostas

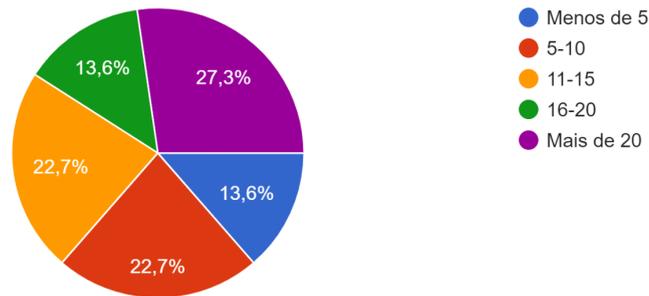


Gráfico 3: Anos trabalhados como professor(a) de língua inglesa

Fonte: Questionário aplicado por Costa Leite e Pedrosa (2021)

4. Anos trabalhados, na instituição de ensino atual, como professor de língua inglesa

22 respostas

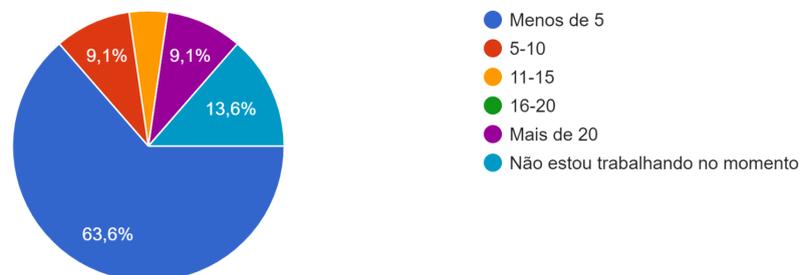


Gráfico 4: Anos trabalhados, na instituição de ensino atual, como professor de língua inglesa

Fonte: Questionário aplicado por Costa Leite e Pedrosa (2021)

Os gráficos acima representam há quantos anos os professores atuam na área e há quanto tempo trabalham na atual instituição de ensino. No gráfico 3 (Anos trabalhados como professor(a) de língua inglesa), podemos perceber que 27,3% dos respondentes atuam há mais de 20 anos, 59% atuam entre 5 a 20 anos e apenas 13,6% há menos de 5 anos. Esses dados nos atentam a pensar sobre a formação que estes profissionais receberam ou se tiveram acesso a formação continuada voltada para o uso das novas tecnologias. Refletiremos sobre isso mais à frente. Já o gráfico 4 (Anos trabalhados, na instituição de ensino atual, como professor de

língua inglesa), demonstra que embora a maioria (63,6%) trabalhe na atual instituição de ensino há menos de 5 anos, muitos estão nas mesmas instituições há mais de 10 anos. Sendo assim, quando pensamos na ausência de apoio institucional e na falta de oportunidades para a formação continuada, percebemos que mesmo aqueles que estão na atual instituição há menos de 5 anos já sofrem as mesmas dificuldades daqueles que estão a mais tempo.

Nesse íterim, podemos cogitar quais oportunidades de formação continuada são oferecidas a eles por parte de suas instituições de ensino. Será que estes professores estão tendo a formação como prevista na lei nº. 9.394/96, da LDB, que, entre outras coisas, prevê que os sistemas de ensino promovam a valorização dos docentes, assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado, com licença periódica remunerada para esse propósito, incluídos na carga de trabalho (BRASIL, 1996)?. Entre nossas respostas, não encontramos uma que se relaciona diretamente com esta indagação, contudo consideramos primordial refletir sobre o cumprimento desta lei que se faz tão importante para o desenvolvimento e capacitação dos professores.

16. Você teve dificuldades em relação à escolha dos métodos de ensino para ensinar a língua inglesa de forma online?
22 respostas

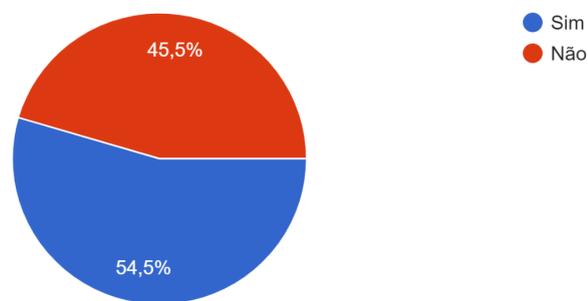


Gráfico 5: Dificuldades para escolher métodos de ensino
Fonte: Questionário aplicado por Costa Leite e Pedrosa (2021)

O gráfico 5 mostra que, apesar de muitos professores relatarem que não sentiram dificuldades em relação à escolha dos métodos de ensino para ensinar a língua inglesa de forma online, a maior parte ainda respondeu que sim. Na imagem abaixo, conseguimos entender um pouco mais sobre quais foram esses desafios:

17. Se sim, qual(is) foi(foram) o(s) seu(s) maiores desafios em relação à metodologia?

13 respostas

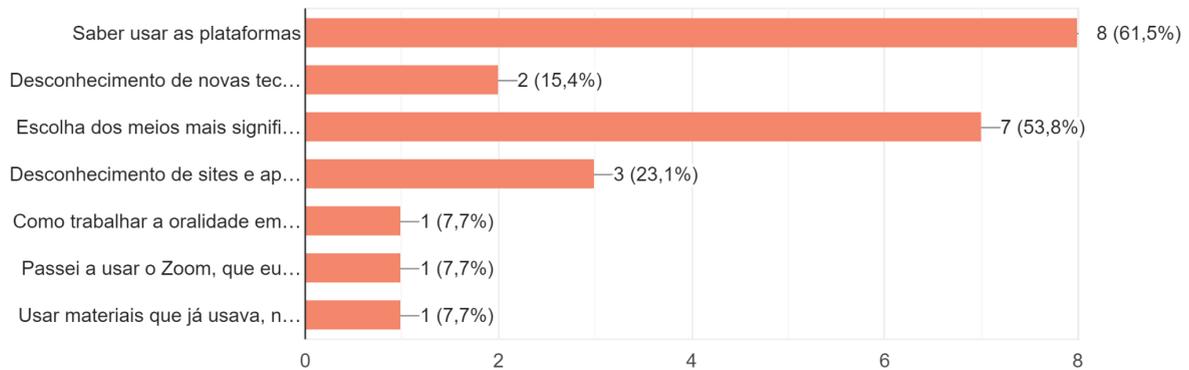


Gráfico 6: Desafios metodológicos

Fonte: Questionário aplicado por Costa Leite e Pedrosa (2021)

Devido à dificuldade na leitura das opções selecionadas pelos respondentes, optamos por evidenciá-las aqui. Cabe pontuar também que os respondentes podiam marcar mais de uma caixa de seleção, inclusive todas, se julgassem pertinente. As opções são, respectivamente: saber usar as plataformas; desconhecimento de novas tecnologias; escolha dos meios mais significativos de ensino para cada turma; desconhecimento de sites e aplicativos para o ensino, como trabalhar a oralidade em turmas grandes de crianças; passei a usar o Zoom, que eu desconhecia. Eu me adaptei muito rapidamente e adorei; usar materiais que já usava, no on-line também...então acabei pesquisando novos materiais.

A leitura do gráfico 6 (Desafios metodológicos), permite entender que não saber como utilizar as plataformas corretamente e como escolher os meios mais significativos de ensino para cada turma foram escolhidos por 8 e 7 respondentes, respectivamente, representando mais de 50% dos profissionais que disseram ter tido dificuldade em relação à metodologia de ensino de língua inglesa.. Também é possível perceber que mais de 30% daqueles que responderam não tinham conhecimento acerca das novas tecnologias ou sites e apps para ensino de línguas. Não menos importante, entre aqueles que utilizaram a opção “outro”, tivemos professores com dificuldade em utilizar os mesmos materiais que já usavam, com dificuldades para trabalhar a oralidade dos alunos e um respondente que diz que conheceu o Zoom e se adaptou bem.

18. Em relação aos equipamentos necessários para o ensino online (computadores, acesso à internet, qualidade de câmera, áudio, dentre outro... que você precisou fazer para dar as aulas online?
22 respostas

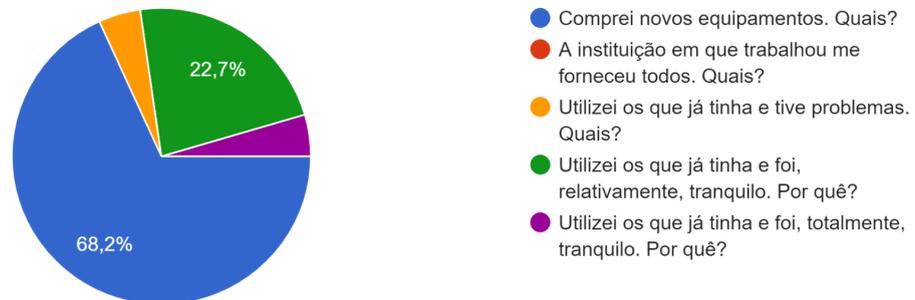


Gráfico 7: Equipamentos necessários para o ensino online
Fonte: Questionário aplicado por Costa Leite e Pedrosa (2021)

Quando perguntados sobre os equipamentos necessários para o ensino online, 68,2% dos professores mencionaram que precisaram investir em novos equipamentos. Dentre as respostas, podemos ver: “*Já tinha computador, mas precisei de fones, tripé e suporte para notebook.*”; “*Precisei aumentar a velocidade da Internet pois tive problemas de conexão.*”; “*Luz, microfone e webcam.*”. Neste ponto, é válido pontuar que nenhum dos respondentes afirmaram que a instituição em que atuam forneceu os aparatos que precisaram para continuar lecionando de forma remota.

Ao retomar as ideias de Kenski (2003), entendemos que “cabe à educação a tarefa de desenvolver nos professores a autonomia e o domínio das novas linguagens tecnológicas” (apud BELL’AVER, 2016, p. 27). Para que isso aconteça, é preciso que as instituições de ensino procurem meios para auxiliar o professor neste processo que, para muitos, é cheio de desafios. Se a escola é o “lôcus privilegiado para proporcionar não apenas o acesso, mas a integração dos sujeitos às diferentes linguagens das TDICs” (BÉVORT, BELLONI, 2009, p. 4-7, apud NETO, CERNY, 2020, p. 4) é ela que deve dar todo o suporte, além de fornecer equipamentos de qualidade para o trabalho do professor, seja ele de língua inglesa ou de outra disciplina.

A pergunta 23 ofereceu um espaço para os docentes compartilharem se haviam enfrentado desafios no âmbito pessoal ou profissional após a implementação do ensino online de LI. Além disso, perguntamos se a instituição de ensino ofereceu auxílio e como isso aconteceu. Neste sentido, entendemos que o uso das novas tecnologias nas escolas enfrenta

várias barreiras, seja pela resistência dos professores ou pela falta de recurso das próprias escolas, como podemos observar nos fragmentos a seguir:

Excerto 7: *“As escolas que eu trabalhei até ano passado só reduziram o meu trabalho e não queriam nem pagar os xerox dos kits que eu pedia para preparar para os alunos (ambas escolas de Ed. infantil particulares).”*.

Excerto 8: *“Sim. Trabalhar em casa, com a família em volta é bem mais complexo do que ter horário e local de trabalho definidos. A instituição não ofereceu nenhum auxílio.”*.

Excerto 9: *“Sim, os alunos não respeitam o horário de atendimento e mandam mensagem a todo momento no nosso número pessoal. O Estado não organizou uma forma de comunicação efetiva.”*.

Já dentre aqueles que afirmaram ter recebido suporte, tivemos as seguintes respostas:

Excerto 10: *“Dificuldades no uso das plataformas, certa ansiedade, muitas novidades ao mesmo tempo e pouquíssimo tempo de me preparar - o colégio ofereceu suporte e troquei muitas experiências com os colegas professores.”*.

Excerto 11: *“Sim. Desafios emocionais de me sentir improdutiva no trabalho. Minha instituição organizou um grupo de apoio psicológico aos trabalhadores, antes da pandemia, e viabilizou encontros online. Estou pensando em entrar no grupo, mas ao mesmo tempo me sinto muito exposta. Preferiria ser atendida individualmente.”*.

Excerto 12: *“Os desafios estão relacionados ao modo de ensino de LI. A escola em que trabalho ofereceu todo o suporte para a minha adaptação no modo online, tendo reuniões semanais com a coordenadora pedagógica e semestrais com os outros professores.”*.

Por último, a pergunta 24 visava investigar se a aprendizagem da língua inglesa por parte dos alunos aconteceu conforme o esperado. Entre aqueles que responderam sim, recebemos as seguintes respostas:

Excerto 13: *“Acredito que a aprendizagem tem acontecido melhor que o esperado. Apesar da distância física, os alunos (fundamental I) têm participado muito das aulas.”*.

Excerto 14: *“Aconteceu sim... é trabalhoso, mas conseguimos e estamos conseguindo fazer um bom trabalho. Hoje eu só leciono para alunos particulares.”*.

Excerto 15: *“Sim, para minha surpresa, os alunos parecem não ter sofrido recuos na aprendizagem.”*.

Por outro lado, dentre os que responderam que não, temos:

Excerto 16: “*Não. Muitos recursos deixam a desejar, sobretudo nas habilidades orais (fala e escuta).*”.

Excerto 17: “*Conforme o esperado presencialmente, não. Pois muitos copiavam as respostas e mandavam só pra cumprir tabela. Com o professor distante, tudo depende da vontade deles de procurar ajuda, inclusive para tirar dúvidas.*”.

Excerto 18: “*Não aconteceu conforme o esperado ideal seria ter mais aulas por semana, uma vez a cada quinze dias somente não basta. Fica muito remoto, o aluno memoriza pouca coisa.*”.

As questões trazidas pelos professores nos excertos que apresentamos são complexas e podem ser divergentes do que cada um de nós acreditamos acerca do ensino remoto. Porém, nossa pretensão ao trazê-las é justamente criar oportunidades para refletirmos sobre a infinidade de obstáculos e dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, no apoio institucional, no uso das novas tecnologias e na formação que esses profissionais receberam ou recebem atualmente. Dessa maneira, é primordial que busquemos possíveis caminhos para que os professores possam ter uma formação continuada crítica alinhada com esse mundo globalizado, hipermoderno, pós-tipográfico no qual vivemos.

5. Caminhos para a formação continuada

No decorrer deste trabalho, apresentamos nossa percepção e as de diversos autores acerca da formação continuada de professores (CELANI, 2001; FALSARELLA, 2001; OLIVEIRA, 2012; SÒL, 2016) incluindo a definição que decidimos utilizar para guiar este trabalho, de que esta consiste em “cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério” (GATTI, 2008, p. 56). Buscamos, ainda, refletir sobre a formação continuada a partir dos desafios pedagógicos enfrentados pelos professores participantes, selecionados para este trabalho, durante o período em que o ensino remoto foi a principal forma de possibilitar que a aprendizagem dos alunos não fosse totalmente interrompida, apesar da pandemia de COVID-19.

A partir da análise interpretativa das respostas levantadas em nosso questionário de Iniciação Científica, identificamos que professores de diferentes tipos de instituição precisaram mudar radicalmente a forma na qual lecionavam seus conteúdos. Foi preciso que muitos desses docentes buscassem aperfeiçoamento continuado por meio de cursos *online*, gratuitos ou pagos, oferecidos ou não por suas instituições de ensino, para conseguirem, desta forma, exercer suas profissões em um contexto tão novo para a maioria.

Por último, cabe ressaltar que entendemos que a formação continuada de professores é um tema vasto e, portanto, não pretendemos cessar o assunto com o desenvolvimento deste trabalho. No entanto, abordaremos de forma mais específica cada uma das possibilidades apontadas até aqui que podem ajudar na efetivação e no estabelecimento de programas de formação continuada de professores de língua inglesa, como: políticas públicas, programas de formação continuada nas instituições públicas de ensino superior do Brasil, eventos gratuitos, grupos de estudo e pesquisa e projetos de extensão voltados para esta finalidade.

5.1 Políticas Públicas

Para que os professores tenham o direito à formação inicial ou continuada assegurado, é crucial reconhecer o papel que as políticas públicas voltadas para essa finalidade exercem. Ao reconhecer o papel do Legislativo na constituição de políticas públicas e a importância basilar das leis na implementação das ações públicas, conseguimos inferir que é imprescindível que lutemos para que as ações previstas na letra da lei sejam cumpridas. Oliveira e Leiro (2019) dizem que

os atuais referenciais legais que regulamentam a formação de professores no Brasil não permitem concluir por uma sólida política de Estado, mas deixam ver, sim, que o País caminhava com ações específicas de governo, sem garantia de continuidade nos governos futuros, como se presença no momento atual do País, com recuo e cortes cada vez maiores na educação (p. 20).

Dessa forma, consideramos fundamental reconhecer a necessidade de ações integradas e voltadas para que os professores de língua inglesa possam usufruir desses “cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério” (GATTI, 2008, p. 56), aprimorando, assim, sua prática docente. Ao pensar em políticas públicas para a formação continuada de professores, o Estado deve diminuir a distância entre aquilo que já preveem os principais documentos que regem a formação de professores, como a BNCC, a LDB, o PCN e o PNE, e a realidade.

Para tanto, é preciso ouvir os professores em exercício, legitimar e valorizar sua experiência e seu conhecimento. Eles devem ser protagonistas no desenvolvimento de ações e documentos que pautam o ensino e aprendizagem no chão da escola, afinal, quem mais conhece este cenário? Não é possível deixar tais documentos serem redigidos por poucos que ocupam cargos burocráticos que, muitas vezes, não têm relação direta com a realidade escolar. Nesse ínterim, os impactos advindos das políticas de formação só poderão ser alcançados a

partir do fortalecimento da articulação lei/escola, como ressaltado por Oliveira e Leiro (2019), em que se garanta a continuidade de projetos mesmo com a mudança de governos.

Em suma, para termos políticas públicas de qualidade e apropriadas a um ensino crítico e empoderador é necessário que se ampliem os investimentos na educação como um todo, o que, infelizmente, não é realidade no governo atual¹¹ e não tem sido realidade em longos momentos da história de nosso país.

5.2 Mais programas de formação continuada nas instituições públicas brasileiras de ensino superior

Retomando o que viemos estudando até o momento, entendemos que é essencial que as instituições públicas de ensino superior implementem mais programas de formação continuada que possam verdadeiramente contribuir para resolver as lacunas que existem na formação de professores. Ao oferecer programas gratuitos e de qualidade, como os mencionados anteriormente, tais instituições podem ter uma perspectiva ainda mais ampla dos desafios que permeiam o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, bem como de possíveis caminhos para dirimi-los.

Novamente caímos na escassez e crescente diminuição de verbas voltadas às instituições públicas de ensino superior no Brasil que contribui para o sucateamento das condições destas instituições, dificultando a ampliação de programas de toda sorte, incluindo os de formação continuada. Faltam docentes, materiais, fomentos e, por vezes, motivação por parte dos profissionais pouco valorizados e que precisam lutar, quase que diariamente, por seus direitos básicos.

A falta de investimentos assola também a educação básica. Neste ano, presenciamos movimentos docentes em prol de reajustes salariais que deveriam ter sido feitos há anos¹², além da volta do remoto ao presencial, em que tais profissionais se viram sozinhos e de volta a realidades em que os alunos estavam traumatizados¹³, em que a situação de insegurança

¹¹ Infelizmente, tornou-se trivial visualizar manchetes sobre a questão, ano após ano. Um exemplo é: “MEC corta verba de universidades federais e destina a outros órgãos” de junho de 2022. Fonte: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/06/09/mec-corta-verba-institutos-universidades-federais.htm>. Acesso em: 10 de julho de 2022.

¹² Uma das manchetes que circulavam em março de 2022: “Professores e professoras da Educação Básica realizam Greve Nacional da Educação”. Fonte: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/16M-professores-e-professoras-da-educacao-basica-realizam-greve-nacional-da-educacao1>. Acesso em: 12 de julho de 2022.

¹³ “Crise de ansiedade em alunos acende alerta para cuidados com saúde mental; especialistas apontam que escola tem papel relevante no apoio” manchete de 16 de abril de 2022. Fonte: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2022/04/16/crise-de-ansiedade-em-alunos-acende-alerta-para-cuidados-com-saude-mental-especialistas-apontam-que-escola-tem-papel-relevante-no-apoio.ghtml>. Acesso em: 14 de julho de 2022.

alimentar¹⁴ aumentou no país, entre outras mazelas para as quais eles não foram psicológica e emocionalmente preparados, e diríamos até didaticamente não preparados já que esta volta engendrou realidades diferentes do ensino presencial de outrora.

A formação continuada pode auxiliar não só na superação de desafios pedagógicos, mas também, a refletir e agir em questões que abrangem todas as contingências que afetam seus alunos no processo de ensino e aprendizagem. Como alguém que tem fome vai conseguir aprender, ou mesmo frequentar a escola? para citar um exemplo. Reis et. al. entendem “a educação continuada (EC) como espaço de (trans)formação, ressignificação e, por conseguinte, reposicionamento do sujeito – tanto em relação à sua prática, quanto em suas relações sociais” (p. 38). Uma formação continuada crítica, presente na vida do professor, torna-se um espaço de acolhimento, de compartilhamento de dificuldades, necessidades e procura de possíveis soluções, ao menos, para atenuá-las.

5.3 Eventos gratuitos

Durante o período em que houve a interrupção das atividades presenciais na pandemia, consideradas não essenciais, um grande volume de eventos gratuitos foi disponibilizado, a fim de que professores pudessem debater questões acerca do ensino da língua inglesa. Como mencionamos anteriormente, o British Council promoveu webinários semanais vislumbrando trabalhar temas necessários, desde a inclusão na sala de aula até formas de lidar com falhas na tecnologia em tempos de ensino remoto (BRITISH COUNCIL, 2022). Além disto, os eventos virtuais gratuitos, por parte de instituições públicas de ensino superior, permitiam que professores de diferentes tipos de instituição participassem com mais facilidade em congressos, palestras e rodas de conversa com profissionais de todo o país, aumentando, assim, suas perspectivas no que tange aos processos de ensino-aprendizagem da língua alvo e sua proficiência no idioma.

Atualmente, com a retomada do ensino presencial, já é possível perceber que poucos eventos mantêm a modalidade remota. Isso constitui-se como uma questão interessante para refletirmos, já que agora muitos professores, por vezes, poderão voltar a encontrar obstáculos para continuarem suas formações. Ao romper as barreiras geográficas, os custos provenientes do deslocamento, alimentação, acomodação e outros são diminuídos e as possibilidades de

¹⁴ “Em 2022, 33,1 milhões de pessoas não têm o que comer. É o que revela o 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil”, segundo a OXFAM (2022, *online*). Fonte: <https://www.oxfam.org.br/noticias/fome-avanca-no-brasil-em-2022-e-atinge-331-milhoes-de-pessoas/#:~:text=E m%202022%2C%2033%2C1%20milh%C3%B5es,pouco%20mais%20de%20um%20ano>. Acesso em: 13 de julho de 2022.

acesso aos eventos são ampliadas. Além disso, eventos gratuitos, sejam eles físicos ou *online*, auxiliam os professores a suprirem parte da ausência do apoio institucional, que foi apontado por muitos como inexistente, conforme as respostas¹⁵ do nosso questionário de Iniciação Científica.

Nesse sentido, é indispensável que as instituições que promovem eventos voltados à formação de professores, não abram mão de buscar formas de democratizar o acesso a eles, de modo que mais professores, principalmente aqueles que atuam na educação básica e que tiveram suas formações completadas há mais tempo, possam desenvolver-se em programas de formação continuada com propostas intencionais e planejadas, que visam à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo (FALSARELLA, 2001).

5.4 Projetos de extensão e grupos de estudo e pesquisa voltados para os professores no chão da escola regular

Como já mencionamos na seção “Formação Continuada de Professores”, é importante pensarmos em uma “formação maciça nas universidades, articulando ensino, pesquisa e extensão” (PALAFOX; KINKLE; SILVA, 2013, *apud* OLIVEIRA, LEIRO, 2009, p. 6). Por isso, programas como o EDUCONLE, UNISALE, ConCol, EFOPLI, e NAP/UEL são imprescindíveis tanto na formação inicial quanto na formação continuada, haja visto que viabilizam momentos de trocas de experiências, aperfeiçoamento linguístico, aperfeiçoamento no uso das novas tecnologias, reflexão crítica sobre diferentes aspectos que compõem a prática docente e certamente criam pontes entre os saberes construídos na Universidade com as necessidades reais dos professores em formação ou em serviço.

Ao incluir os professores que estão no chão da escola regular, esses projetos e grupos de estudo e pesquisa voltadas para eles podem auxiliar os professores a se atualizarem por meio da promoção de uma formação continuada que os impulsiona a ir além daquilo que já fazem na sala de aula. No que diz respeito ao papel da universidade, Vasconcelos (2000, p. 9) pondera que “a universidade deve ser vista, ao mesmo tempo, como agência questionadora [...] do saber e como uma agência criadora de novos saberes”. Ainda segundo essa autora, a universidade deve ser vista como um lugar favorável e apropriado para que problemas sociais do país e do mundo sejam questionados, para, assim, promover a mudança desejada.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

¹⁵ Para ver mais, reveja os excertos 7, 8 e 9 na página 28 deste trabalho.

Como já reiteramos em diferentes segmentos deste trabalho, buscamos propor caminhos para a formação continuada de professores de língua inglesa, a partir dos resultados gerados em nossa pesquisa de Iniciação Científica, entre julho de 2020 e agosto de 2021, que foi financiada pelo PIBIC/UFSJ. A análise interpretativa das respostas, nos permitiu entender que é urgente que pensemos em formas de articular o que dizem os documentos que regem a formação de professores no Brasil e o que tem sido feito para proporcionar a esses profissionais uma formação contínua crítica, reflexiva e atenta à atual conjuntura que vivemos.

Após a revisão de literatura e a discussão dos temas aqui apresentados, interpretamos que “a formação continuada proporciona ao professor o contato com novas experiências, sejam elas bem ou mal sucedidas, que o ajudarão a ressignificar sua prática” (DIAS e SOUZA, 2014, p. 6). Contudo, para que isso aconteça, é fundamental que haja investimentos por parte do Estado e das instituições de ensino nas quais esses profissionais atuam. Nesse sentido, Scaglione (2018), reforça que o professor de língua inglesa precisa estar atento a todos os acontecimentos e informações sobre a sua área de formação e também precisa observar as mudanças sociais ocorridas seja ao seu redor ou no mundo, haja visto que estas influenciam diretamente no processo de ensino de línguas, já que um dos objetivos dessa disciplina é inserir o educando num mundo globalizado. Isso só é possível por meio de formações, sejam elas iniciais ou continuadas, bem estruturadas e de qualidade.

Portanto, no que concerne aos cursos de formação, concordamos com Oliveira (2012) que esses “não podem ser vistos como um elixir para combater todos os males, muito pelo contrário, deve-se levar em conta que o professor convive com situações novas para as quais, muitas vezes, não consegue reorganizar estratégias para atingir seus objetivos” (p. 86). À vista disso, é necessário pensar nas políticas públicas, nos eventos, nos projetos e programas de extensão para a formação continuada de professores, de modo em que a teoria se una à prática para proporcionar aulas mais significativas aos alunos e alunas de língua inglesa.

Em vias de conclusão, insistimos que é muito importante ouvir os professores em exercício, legitimar e valorizar sua experiência e seu conhecimento. Eles devem ser protagonistas no desenvolvimento de ações e documentos que pautam o ensino e aprendizagem no chão da escola, uma vez que são eles que conhecem a realidade dos processos de ensino-aprendizagem. Os programas de formação continuada oferecidos pelas universidades, institutos federais ou aqueles que partem da iniciativa privada devem, portanto, nunca perder de vista o seu papel fundamental, que é questionar e produzir saberes.

REFERÊNCIAS

BELL' AVER, J. E. M. **Teachers Thinking Together**: novas tecnologias aplicadas à formação continuada de professores de Língua Inglesa. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alessandra Dutra. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1650/1/LD_PPGEN_M_Bellaver%2C%20Jessica%20Eluan%20Martinelli_2016.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1996, nº. 248. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 jul. 2022.

BRASIL/CAPES. **Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI)**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-de-cooperacao-internacional-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica/programa-de-desenvolvimento-profissional-para-professores-de-lingua-inglesa-nos-estados-unidos-pdpi>. Acesso em: 4 jul. 2022.

BRASIL/UNESCO. **Coalizão global da educação**. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/globaleducationcoalition>. Acesso em: 3 jul. 2022.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2006.

CERNY, R. Z. O uso das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem. In: DEBATE. **O uso das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem - Sala Debate - Canal Futura**. Youtube, 16 out. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6Rv0IIDAGI8&t=1207s>. Acesso em: 28 jun. 2022.

COSTA LEITE, P. M. C. PEDROSA, A. F. S. A. **“Quem ensina e quem aprende em tempos de pandemia?”** Uma análise dos possíveis desafios pedagógicos e sociais do ensino remoto de língua inglesa. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite. 2021. 20 f. Iniciação Científica - Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2021.

DIAS, C. N. SOUZA, A. E. **A formação inicial e continuada do professor de língua estrangeira do ensino fundamental: os PCNs em discussão**. XVIII Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL. 2014. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20-%20ARTIGOS/A%20FORMACAO%20INICIAL%20E%20CONTINUADA%20DO%20PROFESSOR%20DE%20LINGUA%20ESTRANGEIRA%20DO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20OS%20PCNS%20EM%20DISCUSSAO.PDF>. Acesso em: 5 jul. 2022.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: um estudo sobre os efeitos da capacitação de professores no Projeto das Classes de Aceleração no Estado de São Paulo**. 2001. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

FERREIRA, K. C. T. **"Falando com o mundo"**: um projeto de internacionalização de Belo Horizonte na confluência de saberes locais e globais. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa

Machado de Almeida Mattos. 2022. 262 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/41765>. Acesso em 24 jun. 2022.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-186, jan./abr. 2008.

MORAN, J. M. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Contrapontos**. V. 4. n. 2. p. 347-356. Itajaí, maio/ago. 2004.

NETO, A. S. CERNY, R. Z. Integrar ou não as tecnologias no currículo? Contradições educacionais. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED-SUL, 13., 2020, Santa Catarina. **Anais eletrônicos** [...] Santa Catarina, 2022. p. 4-5. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/5751-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 25 jun. 2022.

MAGALHÃES, R. C. S. **Pandemia de Covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais**. Blog de História, Ciências, Saúde – Manguinhos. 2020. Disponível em: <http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/pandemia-de-covid-19-ensino-remoto-e-a-potencializacao-o-das-desigualdades-educacionais/>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

OLIVEIRA, A. C. T. **Formação de professores de língua inglesa: suas crenças e expectativas**. 2012. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/25299>. Acesso em: 10 de julho de 2022.

OLIVEIRA, H. H. G. LEIRO, A. C. R. **Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco**. Pro-Posições: Campinas, SP, v. 30, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/%2010.1590/1980-6248-2017-0086>. Acesso em 4 jul. 2022.

PINTO, C. M.; LEFFA, V. Investigação Brasileira sobre letramento digital: metanálise quantitativa de resumos. In: SILVA, K. A.; ARAÚJO, J. (Orgs.). **Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas**. Campinas: Pontes, 2015, p. 349-377.

REIS, V. S.; CAMPOS, I. O.; OLIVEIRA, S. L. A educação continuada de professores de língua inglesa como espaço- experiência de (trans)formação e (re)significação identitária: a língua ensinada-aprendida. **Gláuks: Revista de Letras e Arte**, jan./jun./2018 vol.18 nº1.

SANTOS, H. S. **Pandemia**. 2020. Disponível em: <https://www.biologianet.com/doencas/pandemia.htm>. Acesso em: 3 jul. 2022.

SCAGLION, Luiz Fernando Scaglioni. Dissertação de Mestrado. **Políticas Nacionais sobre o ensino de língua inglesa no Brasil: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares**. Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2018.

SÓL, V. S. A. **Contextualizando a educação continuada de professores de línguas estrangeiras no Brasil**. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5771/577160975013/html/#fn1>. Acesso em: 03 jul. 2022.

SOUSA SANTOS, B. **Conversas Impertinentes - A cruel pedagogia do vírus: uma conversa**

com Boaventura de Sousa Santos. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wMwdZYJLKdA>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

UEL. **NAP**. 2022. Disponível em: <https://www.uel.br/cch/nap/>. Acesso em: 02 jul. 2022.

UFMG. **Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras**. 2022. <http://www.lettras.ufmg.br/educonle/>. Acesso em: 24 jun. 2022.

UFMG. **Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras**. 2022. Disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/?web=interfaces&lang=1&page=406&menu=272&tipo=1. Acesso em: 24 jun. 2022.

UFMG. **Projeto Continuação Colaborativa**. 2022. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/concol/>. Acesso em: 24 jun. 2022.

UFMG. **Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola**. 2022. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/unisale/>. Acesso em: 24 jun. 2022.

UFPB. **Espaços para a Formação do Professor de Língua Inglesa**. 2022. Disponível em: <https://www.ufpb.br/efopli>. Acesso em: 24 jun. 2022.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. São Paulo: Xamã, 2009.

ANEXOS

ANEXO I

Questionário sobre Ensino Remoto de Língua Inglesa

A situação excepcional em que vivemos atualmente impulsionou muitos educadores e instituições a implementar o ensino remoto ou atividades de ensino a distância ou de apoio ao ensino no formato online. Dessa forma, gostaríamos de conhecer suas experiências, vividas nessa situação incomum, assim como os possíveis desafios pedagógicos e sociais relativos ao ensino remoto de língua inglesa. Para tanto, pedimos que responda o questionário abaixo que levará aproximadamente 15 minutos. As respostas às perguntas abertas podem ser breves e objetivas. Desde já agradecemos a sua participação.

*Obrigatório

1. CONSENTIMENTO INFORMADO: Ao responder este questionário, eu autorizo as ^{*} pesquisadoras Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite (Orientadora) e Ana Flávia Soares de Almeida Pedrosa (orientanda) a usar minhas informações pessoais para fins de pesquisa, de forma confidencial, para a proteção de dados pessoais e garantia de direitos digitais.

Marque todas que se aplicam.

De acordo

2. 1. Local em que leciona a língua inglesa (marcar opção)

Marcar apenas uma oval.

- Educação básica pública
- Educação básica privada
- Educação superior pública
- Educação superior privada
- Cursos livres

3. Outros - Especificar

4. 2. Estado onde trabalha

5. 3. Anos trabalhados como professor(a) de língua inglesa *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 5
- 5-10
- 11-15
- 16-20
- Mais de 20

6. 4. Anos trabalhados, na instituição de ensino atual, como professor de língua inglesa

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 5
- 5-10
- 11-15
- 16-20
- Mais de 20
- Não estou trabalhando no momento

7. 5. Você está ministrando aulas de língua inglesa no modo remoto (online) no momento? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, totalmente.
- Sim, parcialmente (se uma parte for dada de modo presencial).
- Não.

8. 6. Se estiver lecionando, parcialmente ou totalmente, de modo online (ou vem implementando atividades online), há quanto tempo o está fazendo, devido à crise do COVID-19?

Marcar apenas uma oval.

- Desde antes da pandemia
- Há mais de 6 meses
- Há menos de 6 meses

Seção sem título

9. 7. Você já havia ministrado aulas de língua inglesa online antes? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

10. 8. Como você se sentiu quando soube que o ensino passaria do modo presencial ao online, em um curto espaço de tempo, devido à crise da COVID-19?

Marcar apenas uma oval.

- Desesperado(a)
- Tranquilo(a)
- Aflito(a)
- Preparado(a)
- Perdido (a)
- Desafiado(a)

11. Outros - Especificar

12. Fale-nos um pouco mais sobre este sentimento. Você ainda se sente desta maneira? Por quê? *

13. 9. Como você se sente em relação a esta experiência hoje, em 2021? *

Marcar apenas uma oval.

- Preparado(a)
 Pouco Preparado(a)
 Despreparado(a)

14. Fale-nos um pouco mais sobre isso. *

15. 10. Quanto a COVID-19 afetou a sua vida profissional? (0= não afetou/ 5= afetou muito) *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4 5

16. Fale-nos um pouco mais sobre isso. *

17. 11. Quanto a COVID-19 afetou a sua vida pessoal?(0= não afetou/ 5= afetou muito) *

Marcar apenas uma oval.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>					

18. Fale-nos um pouco mais sobre isso. *

19. 12. Você está lecionando a língua inglesa de forma síncrona (transmissão de videoconferência, os alunos assistem às aulas ao mesmo tempo em que você leciona) ou de forma assíncrona (vídeos gravados e/ou materiais online que os alunos podem acessar a qualquer momento)? Selecionar a(s) opção(ões). *

Marcar apenas uma oval.

- Síncrona
 Assíncrona
 Ambas

20. Outra

Seção sem título

21. 13. Na sua opinião, seu modo de ensinar a língua inglesa mudou? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

22. 14. Se sim, como seu modo de ensinar mudou? Selecione a(s) opção(ões).

Marque todas que se aplicam.

Agora posso organizar melhor os materiais

Eu viabilizo uma introdução para cada unidade ou aula e explico como usar os materiais

Eu forneço instruções específicas para cada atividade

Eu forneço um gabarito para todas as atividades

Agora tenho mais trabalho para elaborar conteúdos online

23. Outros (as)

24. 15. Se houve mudanças, você sente que já se adaptou a elas? Se sim, como? Se não, por quê?

25. 16. Você teve dificuldades em relação à escolha dos métodos de ensino para ensinar a língua inglesa de forma online? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

26. 17. Se sim, qual(is) foi(foram) o(s) seu(s) maiores desafios em relação à metodologia?

Marque todas que se aplicam.

Saber usar as plataformas

Desconhecimento de novas tecnologias

Escolha dos meios mais significativos de ensino para cada turma

Desconhecimento de sites e app para ensino

27. Outros. Quais?

28. 18. Em relação aos equipamentos necessários para o ensino online (computadores, acesso à internet, qualidade de câmera, áudio, dentre outros), o que você precisou fazer para dar as aulas online? *

Marcar apenas uma oval.

Comprei novos equipamentos. Quais?

A instituição em que trabalhei me forneceu todos. Quais?

Utilizei os que já tinha e tive problemas. Quais?

Utilizei os que já tinha e foi, relativamente, tranquilo. Por quê?

Utilizei os que já tinha e foi, totalmente, tranquilo. Por quê?

29. Justifique sua resposta.

Seção sem título

30. 19. Em relação à conexão com a internet, qual foi sua experiência? Fale-nos *
sobre possíveis desafios e os seus sentimentos e comportamentos relativos à
isso?

31. 20. Em relação ao ambiente/cômodo em que você leciona, você precisou *
fazer algo para dar as aulas online (iluminação, barulho, organização da
casa...)? Fale-nos mais sobre isso.

32. 21. Em relação aos afazeres da casa (limpeza, cuidado com filhos, faxina, cozinhar...), algo mudou? Se sim, o quê? Como você se sente em relação à isso? *

33. 22. Em relação à sua rotina, em geral, na casa e no trabalho, algo mudou? Se sim, o quê? Como você se sente em relação à isso? *

34. 23. Você enfrentou desafios, no campo pessoal ou profissional, após a implementação do ensino online de LI? Qual(is)? Se sim, a instituição em que você leciona te ofereceu auxílio? Se sim, como? *

35. 24. Você acredita que a aprendizagem da língua inglesa por parte dos alunos aconteceu conforme o esperado? Por quê? Por quê não? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários