



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

CARLOS HENRIQUE ANDRADE DE SOUSA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
DO CENTRO CEARENSE DE IDIOMAS: INTERAÇÕES, CONVERGÊNCIAS E
CONFLITOS**

**REDENÇÃO-CE
2021**

CARLOS HENRIQUE ANDRADE DE SOUSA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS DO CENTRO CEARENSE DE IDIOMAS: INTERAÇÕES,
CONVERGÊNCIAS E CONFLITOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação

Orientador: Prof. Dr. Elcimar Simão Martins

**REDENÇÃO-CE
2021**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Sousa, Carlos Henrique Andrade de.

S696f

A formação continuada dos professores de língua estrangeira do Centro Cearense de Idiomas: interações, convergências e conflitos / Carlos Henrique Andrade de Sousa. - Redenção, 2021.
119f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Elcimar Simão Martins.

1. Formação continuada. 2. Prática de ensino. 3. Professores de línguas - Formação. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370.71

CARLOS HENRIQUE ANDRADE DE SOUSA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS DO CENTRO CEARENSE DE IDIOMAS: INTERAÇÕES,
CONVERGÊNCIAS E CONFLITOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, para obtenção do título de mestre.

Aprovado em: 04 / 11 / 2021

BANCA EXAMINADORA

Elcimar Simão Martins

Professor Doutor Elcimar Simão Martins (Orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Elisângela André da Silva Costa

Professora Doutora Elisângela André da Silva Costa

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Carla Poennia Gadelha Soares

Professora Doutora Carla Poennia Gadelha Soares

Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC/CE

Cecília Paiva Ximenes Rodrigues

Professora Doutora Cecília Paiva Ximenes Rodrigues

Universidade da Geórgia – UGA

Aos meus pais, que sempre me apoiaram nessa longa jornada, se fazendo presentes nos momentos mais difíceis. Sempre auxiliares. Sobretudo, me ensinaram os valores e princípios que direcionam a minha vida.

À vida em sala de aula, que me proporciona situações de aprendizagem, dentro e fora dela.

Agradeço especialmente ao Professor Doutor Elcimar Simão Martins, que orientou este trabalho de maneira clara e serena. Agradeço a paciência e os conhecimentos que me transmitiu para que eu pudesse transformar em palavras o aprendizado obtido sobre formação docente.

AGRADECIMENTOS

Ao meu grande e bom Deus, por sempre estar comigo e, nos momentos de desânimo e fraqueza, dizer aos meus ouvidos: —Não temas, porque estou contigo.

A todos os professores do PPGEF UNILAB-IFCE, por fazer deste mestrado um espaço de aprendizagem. Em particular, sou grato às professoras doutoras, Elisangela André da Silva Costa e Sinara Mota Neves de Almeida com as quais tive a oportunidade de conviver com mais proximidade durante algumas disciplinas. Agradeço a contribuição de cada uma delas para meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

A todos os autores-pesquisadores, por terem me emprestado suas vozes para que eu pudesse construir meu próprio discurso sobre formação docente.

Às competentes Professoras Doutoras Elisangela André, Carla Poennia e Cecília Paiva, que compuseram a minha banca de qualificação e me apontaram novos caminhos e perspectivas para a escrita dessa dissertação.

Ao Governo do Estado do Ceará e ao Centro Cearense de Idiomas por terem me oportunizado um ótimo tempo de aprendizado enquanto lá estive e por terem me presenteado com o contexto de pesquisa.

Aos meus amigos professores e gestores do CCI Maracanaú e do CCI Benfica pelas discussões nos encontros pedagógicos e na sala dos professores e por toda diversão e alegria que tivemos dentro e fora do ambiente de trabalho.

Aos/Às professores/as que contribuíram com as discussões desta pesquisa-formação através de suas falas, que apontaram novos caminhos e nos aproximaram do que realmente precisamos para o nosso percurso formativo.

Aos meus queridos colegas professores-participantes do precioso Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino, Formação Docente e Diversidade – EDDocência, pelas muitas discussões sobre formação docente e tantas outras temáticas relacionadas com a educação.

A todos os meus colegas do curso de mestrado, principalmente a “turma da carona” com as divertidas viagens nos dias de aula e as nossas boas “cajuínas” de vez em quando.

Agradeço, em especial, a minha grande amiga Vanessa França. Estivemos juntos nessa, do início ao fim. Obrigado, baby!

Ao meu companheiro Jaques Ferreira de Aguiar e aos meus amigos mais próximos, que estiveram comigo durante o processo de pesquisa: souberam entender minha ausência e, agora, certamente se alegram ao saber que cheguei ao fim de uma etapa e quiçá ao início de uma outra.

“Não há formação possível sem desejo. Não há formação sem a experiência da falta, da perda.” (MACEDO, 2015, p. 741).

RESUMO

Essa pesquisa é direcionada pela perspectiva da formação dos professores de línguas estrangeiras do Centro Cearense de Idiomas (CCI) com o objetivo de compreender interações, convergências e conflitos presentes no desenvolvimento da formação continuada de professores de língua estrangeira do Centro Cearense de Idiomas. Analisaram-se, portanto, as características, os planos e as ações desenvolvidas pela SEDUC-CE e pelo próprio CCI no que se refere à formação continuada, tendo como base o prisma docente e a perspectiva de autores que são especialistas no tema, como: Marin (1995), Nóvoa (1995), García (1999), Pimenta (1999; 2006), Saviani (2009), Silva (2009), Pimenta e Lima (2009), Imbernón (2009; 2010), Candau (2011), Zeichner (2013), Martins (2014; 2018) e Macedo (2015), dentre outros estudiosos selecionados. O desenvolvimento da investigação é de abordagem qualitativa, conforme Minayo (1996), Chizotti (2006), Flick (2009), sob a perspectiva da pesquisa-formação, o que eleva o grau de participação dos professores durante as atividades desenvolvidas. Autores como Rojo (1997), Thiollent (1998), Libâneo (2002) e alguns outros ajudaram a compilar as características da pesquisa-formação para o seu uso bem-sucedido nos encontros. O estudo revelou que a formação continuada tem se reformulado através de processos que buscam acompanhar a rapidez do mundo tecnológico, que, por sua vez, faz com que o aprendizado de idiomas tenha a necessidade de constante ressignificação juntamente com o tipo de formação que os professores têm participado. Dessa forma, uma maior abrangência temática dos períodos de formação é necessária para que os professores possam acompanhar outros temas relevantes e atualizados no que concerne ao aprendizado da língua estrangeira, principalmente com as novas tecnologias e a influência que elas têm sobre o aspecto linguístico, social, cultural e econômico de idiomas estrangeiros. Contudo, para que esse movimento tenha resultados efetivos, é urgente que os professores possam refletir sobre a práxis docente sempre aliando teoria e prática no intuito de descobrir novos caminhos para a obtenção de uma nova ótica tanto para o ensino e aprendizado de idiomas como para a sua carreira profissional.

Palavras-chave: Formação docente. Práxis docente. Centro Cearense de Idiomas. Língua Estrangeira.

ABSTRACT

This research is guided by the perspective of training foreign language teachers at Centro Cearense de Idiomas (CCI) to understand interactions, convergences and conflicts present in the development of continuing education for foreign language teachers at Centro Cearense de Idiomas. Therefore the characteristics, plans and actions developed by SEDUC-CE and by the CCI were analyzed with regard to continuing education, based on the teaching perspective and the perspective of authors who are experts in the subject, such as: Marin (1995), Nóvoa (1995), García (1999), Pimenta (1999; 2006), Saviani (2009), Silva (2009), Pimenta and Lima (2009), Imbernón (2009; 2010), Candau (2011), Zeichner (2013), Martins (2014; 2018), and Macedo (2015), among other selected researchers. The development of the investigation has a qualitative approach, according to Minayo (1996), Chizotti (2006), Flick (2009), from the perspective of research-training, which increases the level of participation of teachers during the activities which were developed. Authors such as Rojo (1997), Thiollent (1998), Libâneo (2002) and some others helped to compile the characteristics of training research for its successful use in meetings. The study revealed that continuing education has been reformulated through processes that seek to keep up with the speed of the technological world, which, in turn, means that language learning has the need for constant redefinition along with the type of training that teachers have participated. Thus, a greater thematic coverage of training periods is necessary so that teachers can follow other relevant and up-to-date topics regarding foreign language learning, especially with new technologies and the influence they have on the linguistic and social, cultural, and economic aspects related to foreign languages. However, for this movement to have effective results, it is urgent that teachers can reflect on the teaching praxis, always combining theory and practice to discover new ways to obtain a new perspective both for teaching and learning languages and for your professional career.

Keywords: Teacher education. Teaching praxis. Centro Cearense de Idiomas. Foreign language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Pauta do primeiro encontro formativo	78
Figura 2 - Slide compartilhado com a sugestão de temas escolhidos pelo coletivo	80
Figura 3 - Cartão de agradecimento pela ocasião da participação dos docentes no primeiro encontro.....	86
Figura 4 - A pauta do segundo encontro formativo	88
Figura 5 - A pauta do terceiro encontro formativo	94
Figura 6 - O uso do <i>Padlet</i> como ferramenta avaliativa do 3º encontro	96
Figura 7 - Pauta do quarto encontro formativo.....	98
Figura 8 - Convite para o quinto encontro formativo	100
Figura 9 - Pauta do quinto encontro formativo	101
Figura 10 - Exposição do termo “Sankofa” no último encontro formativo	103

FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Imagem da fachada externa do CCI Maracanaú.....	34
Fotografia 2 – Um reflexo da sala de aula no CCI em tempos de distanciamento social	34
Fotografia 3 – A sala dos professores	35
Fotografia 4 – A sala de leitura	35
Fotografia 5 – A sala da equipe gestora.....	36

QUADROS

Quadro 1 - Os professores participantes	77
Quadro 2 - As datas dos encontros formativos.....	79
Quadro 3 - Síntese dos cinco encontros formativos	82

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCI	Centro Cearense de Idiomas
CEL	Centro de Estudos de Línguas
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DELE	Diplomas de Español como Lengua Extranjera
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESOL	English for speakers of other languages
IELTS	International English Language Testing System
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
LE	Língua Estrangeira
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras no Ensino Médio
OMS	Organização Mundial de Saúde
PDPI	Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Língua Inglesa
PPGEF	Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente
SEDUC/CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1 SOBRE O QUE QUEREMOS COMUNICAR	14
2 SOBRE O MÉTODO QUE DECIDIMOS SEGUIR	31
2.1 O Centro Cearense de Idiomas: “um espaço de transformação”	32
2.2 Sobre a ótica qualitativa da pesquisa	37
2.3 Procedimentos para a produção dos dados	44
2.4 Proposta de produto educacional	47
3 SOBRE OS NOSSOS PRINCÍPIOS TEÓRICOS	51
3.1 O conflito entre dois movimentos formativos.....	52
3.2 COnceitos e consciência sobre formação docente	56
3.3 O professor de língua estrangeira e o paradoxo da sua formação	62
4 SOBRE NÓS, OS NOSSOS ENCONTROS E A FORÇA DEMOCRÁTICA DO COLETIVO.....	76
4.1 Encontro 1 - A formação continuada dos professores de língua estrangeira dos Centros Cearenses de Idiomas: interações, convergências e conflitos.	79
4.2 Encontro 2 - Formação docente: o papel da gestão nesse processo	88
4.3 Encontro 3 - Caminhos do ensino de línguas para o século 21.....	95
4.4 Encontro 4 - Ensino remoto, ensino híbrido e ferramentas online para o ensino de línguas.....	97
4.5 Encontro 5 - Avaliação em língua estrangeira.	100
4.6 O que levaremos conosco dos nossos encontros?	102
5 SOBRE OS CONHECIMENTOS QUE PRODUZIMOS JUNTOS	105
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE – ENDEREÇO DE ACESSO A FERRAMENTA GOOGLE CONTENDO TODO O MATERIAL UTILIZADO DURANTE A FORMAÇÃO	119
APÊNDICE A - HTTPS://SITES.GOOGLE.COM/VIEW/FORMACAODOCENTE- UNILAB-IFCE/P%C3%A1GINA-INICIAL.....	119

1 SOBRE O QUE QUEREMOS COMUNICAR

“Às vezes os professores têm medo de se comunicar, mas isso é necessário para que possa haver abertura para algo novo. O diálogo deve ser franco e aberto. Saber o que o outro tem a dizer é importante.”
(A Professora Comunicadora)

Assim como “o medo cega nossos sonhos”, ele também é plenamente capaz de evitar a nossa comunicação com outro e, quando isso acontece, ficamos limitados e impedidos de crescer através da pluralidade do próximo. É por meio da comunicação que se inicia uma importante troca intersubjetiva. Essa permuta nos leva a um mundo de novas experiências e experimentos que fazem com que a materialização dos nossos sonhos seja algo factível. Foi exatamente a partir deste rico processo de comunicação e partilha que foi possível essa dissertação se tornar uma realidade.

Apesar de estar rodeado de vários bons profissionais no desenvolvimento da minha função como professor, a materialização da minha participação em um coletivo capaz de gerir mudanças em relação à minha formação não havia se dado de forma concreta até um determinado momento. Um dos pontos que me afetou enormemente foi a falta de discernimento sobre a necessidade de nutrir a importante relação entre teoria e prática no meu trabalho.

Demorou algum tempo, mais precisamente até a minha entrada na pós-graduação, ou pelo menos até que eu percebesse que antes de encabeçar uma luta na busca por transformações na minha carreira no que concerne à formação docente, eu deveria me municiar dos recursos adequados. Passei a me aprofundar nos estudos com as leituras, as análises das teorias aprendidas e principalmente na habilidade de me comunicar com os meus pares, renunciando a qualquer receio que pudesse surgir. Devo confessar aqui que inicialmente, inclusive por falta de embasamento teórico que pudesse subsidiar o meu discurso, eu me absteve de falar em algumas discussões, me limitando a ouvir e tentar compreender o que estava sendo dito pelos colegas e pelos professores. Principalmente por cometer o grave erro em pensar que a minha prática em sala de aula me bastava para seguir em frente sem procurar saber o que a teoria apregoava sobre o trabalho que eu estava a desenvolver.

Foi nesse universo de situações, e tendo que encarar o novo a todo instante, que essa dissertação se propôs a compreender interações, convergências e conflitos presentes no desenvolvimento da formação continuada de professores de língua estrangeira do Centro Cearense de Idiomas. Uma das minhas intenções foi compartilhar com os docentes espaços dialógicos onde houvesse inicialmente a escuta das falas de cada um deles sobre as formações que eles tinham participado até então para que fossem analisadas, discutidas e avaliadas a fim de termos um direcionamento a partir delas. Logo após, tratamos detalhadamente sobre o que eles ansiavam para os encontros formativos que iriam participar, fazendo dessa prática de escuta, acolhimento e execução das tarefas algo frequente. Em ambos os momentos estaríamos baseados naquilo que os estudiosos sobre o tema preconizavam sobre formação como: acolhimento, empatia, solidariedade, abertura ao diálogo e partilha de experiências reais. Um contexto, devo dizer, pouco comum na minha prática como educador até então.

O desejo de estudar essa temática surgiu a partir do momento em que comecei a adquirir um olhar crítico sobre as formações que eu tinha participado junto com os meus colegas de trabalho. De alguma forma, mesmo sem o devido embasamento teórico, eu sentia que o processo dialógico era quase que inexistente e as formações que se davam nesses espaços eram caracterizadas pela unilateralidade e pela verticalidade, o que para mim, sempre resultava em falhas e ruídos de comunicação.

Crescia em mim a necessidade de falar e de ouvir pessoas que não fossem alheias à nossa realidade como professores do CCI. Partilhar experiências com os meus colegas para que através do coletivo pudéssemos ter a capacidade de valorar as formações que estávamos participando era um desejo crescente.

A importância da comunicação horizontalizada é um dos caminhos para se alcançar novos movimentos, conceitos e perspectivas que podem surgir no ambiente educativo de qualquer professor, seja ele de língua estrangeira (LE) ou não. O diálogo revestido de franqueza deve nos instigar a buscar formatos que estão ocultos, mas depois de revelados poderão servir de base para a obtenção de novos conhecimentos e novas possibilidades de aulas e diferentes planos de ações e análise.

Assim, no intuito de inventar e ressignificar práticas educacionais, o coletivo de professores de idiomas deve ser exposto a espaços comunicativos e interativos na perspectiva do descobrimento de como se renovar como profissional e do desejo de participar de um processo de mudança, o que pode gerar certo desconforto para alguns.

Descobrir-se paralisado em ações educativas repetitivas, desatualizadas e desgastadas é um dos motivos que faz com que a formação docente participativa funcione como um espaço que possibilite ao professor de língua estrangeira as mudanças necessárias.

Consequentemente, a partir de um novo prisma, situações difíceis enfrentadas por esses docentes se tornarão batalhas que podem ser vencidas quando antes se achava impossível. Para isso, é necessário saber, e principalmente, enxergar através não somente de uma nova ótica, mas de várias, da sua própria e daquelas que partem de outros profissionais e da responsabilização de instâncias superiores envolvidas nessa dinâmica.

Os enfrentamentos vividos pelo professor de idiomas na escola pública, que a cada dia que passa se tornam bem mais perceptíveis, requerem esse novo prisma como ponto de partida para novas apreciações do que pode ser melhorado quando se trata da aprendizagem de qualquer idioma. Algo tão estudado, mas pouco falado no Brasil.

Em se tratando de proficiência da língua inglesa, um dos idiomas oferecidos no CCI e o mais importante em níveis comercial e turístico, inclusive para o estado do Ceará, o nível dos falantes ainda é muito baixo. Numa lista de 100 países, o Brasil se encontra somente em 59º. Entre os países da América do Sul está à frente somente de nações como Colômbia, Venezuela e Equador (EDUCATION FIRST, 2019).

Sobre a proficiência dos brasileiros em língua espanhola, outro idioma oferecido no CCI, o nível dos brasileiros também é baixo. Mesmo sendo o espanhol a quarta língua mais falada no mundo, Sellanes (2021) aponta que somente em média 5% da população brasileira é fluente nesse idioma.

A importância de se saber uma segunda língua no mundo globalizado é algo inegável. A posição do Brasil no setor crescente e fundamental dos negócios como o turismo, por exemplo, apontava para a necessidade de aquisição de um segundo idioma muito antes do surgimento da pandemia do Coronavírus no final de 2019. Essa necessidade deve permanecer mesmo depois que a situação se normalizar¹. Por outro lado, o número de falantes fluentes desses idiomas não tem acompanhado o ritmo veloz da pós-modernidade e essa situação delega ao professor a injusta posição de gerador de parte desse problema.

¹ A pandemia do novo Coronavírus ainda não havia sido considerada erradicada no Brasil pela Organização Mundial de Saúde (OMS) até o momento final da escrita dessa dissertação em agosto de 2021.

Como professor de idiomas, outrora da rede particular e estadual e agora tendo que enfrentar o período da pandemia através do ensino remoto emergencial (ERE)² na rede federal de ensino, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), devo estar continuamente atento ao meu modo de me comunicar com os que me rodeiam e dependem dos resultados do meu trabalho.

A comunidade escolar tem vivido situações bastante complicadas no que se refere aos processos pedagógicos. Esses têm sido realizados sob a égide do distanciamento social imposto pela pandemia, o que dificulta bastante a interação e o diálogo. Soma-se a esse infortúnio, os encaminhamentos, em termos institucionais e financeiros, do governo do atual Excelentíssimo Senhor Presidente Jair Messias Bolsonaro para a educação que se põem como obstáculos difíceis de serem superados.

Anteriormente, ainda com o ensino presencial, a realidade já se mostrava caótica e anormal para muitos professores. Com as dificuldades supracitadas, se tornou mais do que necessária a luta pelo não esvaziamento, ainda que à distância, de espaços de comunicação entre nós docentes em que se partilha a dor daquilo que nos falta, da doença que nos agride, da morte que nos ronda e do governo que nos oprime como classe trabalhadora e que quer nos caracterizar como seres sem voz e sem partido.

Toda essa circunstância, apesar de estafante, deve servir como combustível para aumentar em nós o desejo de nos libertar desses grilhões. E é esse anseio que me move e me inquieta no desígnio de perceber a minha pesquisa concluída, sendo que, para que isso aconteça, eu preciso estar com outros docentes em um processo de parceria, empatia e acolhimento na tentativa de suprimir o obscurantismo que afeta diretamente o nosso trabalho.

Durante alguns anos da minha carreira, mais precisamente entre 2009 e 2014, as dificuldades de ordem financeira sempre estiveram por perto a ponto de, durante o meu período na graduação, eu ter que precisar trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Vivenciar uma dupla jornada, uma como acadêmico e outra como professor de língua inglesa nos cursinhos particulares perto da Universidade Federal do Ceará (UFC), onde eu estudava na época, foi uma situação constante.

² O “ensino remoto emergencial”, diante do contexto da pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2), é uma experiência extremamente nova e excepcional. As atividades pedagógicas não presenciais não devem ser, portanto, consideradas como modalidade de ensino (a exemplo da Educação a Distância), uma vez que se constituem como alternativa para a manutenção do processo de ensino e aprendizagem até pouco tempo realizado na modalidade presencial. Em tempos de pandemia e de medidas sanitárias de restrição ao contato social, o ensino presencial físico precisou ser transposto para os meios digitais. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>

O ato de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, somado à forma como os componentes curriculares das Instituições de Ensino Superior (IES) se organizam, ou seja, distante da prática profissional, tem o poder de sabotar as leituras e as discussões sobre conceitos e teorias críticas. O resultado desse processo é a deficiência na formação inicial que leva o professor a realizar um trabalho pedagógico mais intuitivo do que reflexivo.

Em 2016, eu assumi a posição de professor de língua inglesa na rede estadual de ensino por meio de um concurso público da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Foi a minha primeira experiência como docente em escolas públicas, na periferia da cidade de Fortaleza, em bairros como Conjunto Esperança e Siqueira. Naquele instante pude verificar a conflituosa realidade de se ensinar idiomas em um contexto estrutural não favorável. No que tange ao contexto social, tive que encarar salas de aulas lotadas de alunos que, em sua maioria, não percebiam a língua estrangeira como algo necessário em seus contextos pessoal, social ou profissional.

Pude entrever, que aquela conjuntura não era bem-sucedida em todos os aspectos necessários ao ensino e aprendizado de um idioma. No que concerne aos aspectos formativos, devo dizer que durante três anos trabalhados naquelas escolas, eu jamais recebi qualquer tipo de formação voltada para a minha área no âmbito da SEDUC-CE exclusivamente. Dia após dia, reunião após reunião, eu percebia que aquele contexto era alheio à minha disciplina e que a minha prática em sala de aula parecia algo não muito importante a ser comunicada em detalhes nas rodas de conversas que havia nos encontros pedagógicos, por exemplo. Em muitos momentos me percebia sem voz ativa ou simplesmente relatava alguns fatos do meu trabalho em contextos informais com os amigos professores mais íntimos.

Dentre muitas ações pelas quais as desigualdades se perpetuam nas escolas e afetam o processo de ensino e aprendizagem, a falta de oportunidade no que se refere à formação de cada docente é algo corriqueiro dentro do contexto do professor de idiomas na escola pública. Existe um movimento silencioso caracterizado por uma segregação entre as disciplinas consideradas “mais” ou “menos” importantes dentro das escolas, que para além de outros fatores, desmotiva, degrada e mina o trabalho desses docentes.

O ensino e aprendizado de idiomas se encontra nessa posição suprimida por diversos fatores. Schütz (2003, p. 05) corrobora que, para além da falta de estrutura das escolas públicas, há outros “inúmeros fatores desmotivadores: professores com proficiência limitada, cobrança através de exames de avaliação com questões truculentas

que nada avaliam, repetição oral mecânica etc.” Essa supressão transforma qualquer mínima vontade de fazer um trabalho diferenciado em uma batalha impossível de ser vencida.

Por falta de embasamento teórico, eu costumava me municiar de discursos reativos e culpabilizantes. Quando os culpados não eram os alunos com o mau rendimento e a indisciplina, a bola da vez era a complexidade do sistema e as injustiças causadas por ele. Fato é que todos esses fatores não podem ser excluídos quando se discute a educação para o seu fim mais importante, que é a superação das desigualdades sociais, mas o modo como eu pensava sobre eles soava como uma reflexão aleatória, pouco aprofundada e que não agregava em quase nada no intuito de se obter a transformação que eu mesmo almejava para o ensino de idiomas na rede estadual.

Em 2018, fui aprovado na seleção do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Língua Inglesa (PDPI)³. Entre janeiro e fevereiro daquele ano, participei de um período formativo muito importante para minha carreira que foi seguido com a minha mudança de local de trabalho para o Centro Cearense de Idiomas (CCI), que havia se tornado um projeto recém-criado pelo Governo do Estado. A partir daquele momento, passei a ver a formação docente com um novo olhar. Comecei a buscar caminhos que pudessem me ajudar a refletir sobre a forma como eu estava a conduzir a minha própria trajetória formativa.

A partir de como aquele período formativo havia sido desenvolvido nos Estados Unidos – delineado inteiramente para situações que vivíamos no nosso cotidiano aqui no Brasil – me coloquei em posição de refletir a todo momento sobre como fazer da minha prática docente algo mais adequado e menos extenuante em relação ao difícil contexto no qual eu estava inserido.

Com a chegada do CCI, os professores de idiomas passaram a ter uma voz mais atuante. Naquele espaço, esses docentes não precisariam competir com outras treze disciplinas, pois eles estariam inseridos em um contexto que favoreceria o ensino e o aprendizado de uma língua estrangeira de um modo mais adequado se comparado aos moldes da escola regular.

³ Este programa é resultado de uma parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com a Fulbright, responsável pelo Programa de Intercâmbio Educacional e Cultural do Governo dos Estados Unidos da América. Para participar do PDPI, entre outros requisitos, o candidato deve ser professor concursado, com estágio probatório concluído e estar ministrando, no ato da inscrição e até a implementação da bolsa, aula de língua inglesa na rede pública estadual, municipal ou distrital de educação básica.

Vale salientar que, infelizmente, muitas decisões tomadas para a implantação do CCI não passaram pelo crivo dos professores, mesmo assim, dentro daquele contexto seria mais fácil opinar, reclamar e descentralizar as decisões já que a disputa por espaço de fala no que concerne às outras disciplinas havia deixado de existir.

Passamos a participar de períodos formativos com uma frequência maior que na escola regular, mas ainda de forma insuficiente e fora dos moldes que permitisse a comunicação fluida entre os participantes sobre as práticas pedagógicas. Dificilmente deixávamos a posição de meros receptores de técnicas e informações. O espaço reservado à manifestação dos docentes era algo sempre questionável em termos de empatia e acolhimento das demandas propostas pelos professores.

Em 2019, depois de quatro tentativas em processos seletivos em programas de pós-graduação *stricto sensu*, finalmente fui aprovado no Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE).

A falta de embasamento teórico sobre a minha própria formação e desenvolvimento da carreira nunca havia me permitido refletir que essa seria a temática que me conduziria à construção de um elo entre a minha prática e a teoria que até então me era deficiente.

Seria durante o mestrado que eu começaria a procurar em lugares outrora escondidos pela relutância em expandir o meu modo de me comunicar, a beleza da formação, da profissão e do meu fazer docente. Foi durante a pós-graduação que eu comecei a saber e a querer enxergar que sem a teoria, a minha prática não alcançaria a sua completude.

Foi assim, que dentro deste curso, eu comecei a dialogar de modo mais consistente, baseado nas teorias sobre a minha prática não refletida e a deficiência na minha formação inicial e continuada. Esse movimento me encorajou e tem me levado adiante no percurso do mestrado na busca de espaços que possam fazer de nós professores protagonistas, antes, durante e depois dos processos formativos. Protagonismo esse que servirá de base para que determinados referentes à nossa prática sejam percebidos, refletidos e modificados para o bem de toda a comunidade escolar.

Trabalhos que abordem qualquer tipo de injustiça contra os elementos que envolvem o contexto educacional devem ter a sua relevância. As deficiências no espaço/tempo de formação docente resultam em marcas negativas no trabalho do professor, isso porque durante uma trajetória que dura no mínimo trinta e cinco anos de carreira, as mudanças que acontecem na sociedade de forma constante costumam refletir

diretamente no fazer docente. Sendo assim, o professor precisa estar sempre inteirado dessas mudanças para que o seu trabalho não se torne ultrapassado e inadequado e esse processo se dá principalmente através da formação continuada mais relacional e dialógica.

Durante as duas últimas décadas, os estudos sobre formação docente que abrangem os tópicos que se relacionam com a prática pedagógica do ensino e aprendizagem da língua estrangeira, na qual está situada docentes e discentes da escola pública, tem exposto uma quantidade considerável de intempéries enfrentadas pelos professores de idiomas no intuito de encontrar soluções para situações específicas no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua.

Outro ponto a ser considerado é a relação entre o conhecimento produzido na universidade e nas formações e os processos cada vez mais distantes da realidade escolar oriundos dos documentos curriculares promovidos pelos governos estaduais e federais. Assim, os professores são permeados por dúvidas sobre o que eles devem ensinar: um modelo sistemático e repetitivo da língua estrangeira face a precariedade que muitos se encontram ou o ensino do idioma baseado em um modelo que servirá para o seu uso e reflexão, como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas que também é prejudicado por essa mesma precariedade.

Nesse momento há a geração de um conflito para o docente quando ele se depara com a tentativa de utilizar o conhecimento adquirido na academia e nas formações e o que ele terá que desenvolver em sala de aula.

Destarte, o meu olhar se volta para movimentos positivos e criativos que podem ser bem-sucedidos na fortificação do elo entre teoria e prática no que concerne ao processo formativo de cada profissional docente. Englobando essas características, o CCI beneficia o aprendizado de idiomas através da abordagem comunicativa e que permite ao estudante a obtenção da fluência do idioma.

A formação de um professor de idiomas na atualidade deve ser caracterizada por conceitos contemporâneos peculiares ao ensino e aprendizado da língua estrangeira. Conceitos esses que envolvem principalmente o mundo pós-moderno e suas novas tecnologias.

Partindo desse pressuposto, podemos considerar que uma formação docente pautada pela contemporaneidade estará envolta em um movimento conflituoso. Primeiramente, temos o mundo pós-moderno caracterizado pelo neoliberalismo cujo produto formativo oferecido aos docentes é exatamente o contrário daquilo que poderia

atender aos anseios desse grupo de trabalhadores. A horizontalidade, o espaço para a inventividade e o diálogo são substituídos pela homogeneidade, o não respeito à singularidade dos sujeitos, pelo centralismo, pelo individualismo e pelo total repúdio aos movimentos coletivos.

Um outro ponto a ser considerado trata das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Mesmo antes do período pandêmico, já se discutia esse tema e a importância de sua inserção no universo escolar. Se considerarmos que a formação docente sob o prisma neoliberal busca homogeneizar discursos, situações e trabalhadores da educação, concluímos que, em muitos espaços escolares não é/será possível a construção de um diálogo entre as TDIC e os seus usuários. Nesse caso, devemos levar em conta que os aspectos estruturais que proporcionam o uso dessas tecnologias não se constituem de forma justa e igualitária para todos.

A formação docente, para fins de conquistas que lhe sejam satisfatórias, deve seguir na contramão das demandas neoliberais profissionalmente padronizantes e limitantes. É uma luta árdua, mas necessária. Essa rejeição faz parte de um combate a ser empreendido coletivamente a fim de evitar a predominância de um modelo formativo que silencia os docentes e até mesmo os ludibria, se mostrando como algo necessário, atual, avançado e tecnologicamente inclusivo. A ênfase desse modelo está na urgência da sua aceitação, implementação e uso constante. Dessa forma, ele não possibilita espaços para aprofundar as questões importantes que o envolve. Por fim, o docente acaba por aceitar um produto que é distribuído a todos sem distinção e sem o poder de acolher as demandas dos profissionais.

Diante de tal quadro, surge a necessidade de se estudar a formação docente baseado em pressupostos que envolvam e motivem os docentes a serem os protagonistas de um modelo cuja finalidade seja a superação das desigualdades sociais e a plena transformação dos sujeitos envolvidos. A formação adequada de um professor é ao mesmo tempo a formação adequada de toda comunidade escolar atingida por ela.

Nessa dissertação, tratamos da formação docente em um espaço novo, ou seja, o Centro Cearense de Idiomas, que tem se revelado com bastante potencial para a prática de movimentos formativos adequados aos seus docentes. Um espaço composto por um grupo menor de professores que servirá como referência de como a formação continuada -pode ser desenvolvida e compartilhada.

Com a intenção de desenvolver na prática o modelo formativo preconizado pelos estudiosos do tema, fomos em busca para as respostas da questão a seguir: **quais as**

interações, as convergências e os conflitos presentes no desenvolvimento da formação continuada de professores de língua estrangeira do Centro Cearense de Idiomas?

Foi indispensável descobrir o que é necessário para uma possível atualização dos programas formativos desses docentes. Certamente que, antes de qualquer demanda, nós compartilhamos espaços de comunicação com os docentes para que eles nos fornecessem informações essenciais. Acreditamos que, somente dessa forma, as decisões seriam tomadas no intuito de superar a configuração da formação que eles vinham participando.

É a partir dessa importante questão e dos processos que envolvem o CCI e a formação docente, que são por natureza bastante complexos, que parto em busca da estabilização do compasso entre teoria e prática na atuação do professor de idiomas. O resultado disso é o surgimento de outros questionamentos secundários, mas não menos importantes: qual o entendimento dos professores do CCI sobre o seu processo de formação continuada? Como tem se desenvolvido as formações de professores do CCI? Quais as modalidades de articulação entre a formação continuada dos professores do CCI e a práxis docente deles? Quais as possibilidades de desenvolver um processo formativo na perspectiva do diálogo e da partilha de experiências com esses professores?

Essa investigação teve como objetivo geral: **compreender interações, convergências e conflitos presentes no desenvolvimento da formação continuada de professores de língua estrangeira do Centro Cearense de Idiomas.**

Tendo como prisma o objetivo supracitado, os objetivos específicos dessa pesquisa foram:

- Refletir sobre a perspectiva da formação continuada ofertada pela SEDUC e pelo CCI aos professores de idiomas ligados a essas instituições.
- Identificar, a partir dos discursos proferidos pelos professores participantes da pesquisa, as relações que se estabelecem entre teoria, prática e práxis no contexto das formações participadas por eles.
- Problematizar as concepções e práticas da formação continuada dos professores do CCI e suas implicações contínuas no exercício profissional docente.
- Analisar o desenvolvimento de um processo formativo na perspectiva do diálogo e da partilha de experiências com os professores do CCI.

Tendo em vista que primaríamos pelo diálogo e pela partilha de experiências entre todos do grupo, optei pela pesquisa qualitativa tendo priorizada a subjetividade e a

singularidade dos fenômenos sociais e do comportamento dos sujeitos participantes. Esse tipo de abordagem nos permite a expansão do processo de compreensão daquilo que os docentes sentem e pensam em relação ao tema. Vale salientar que esse trajeto é permeado por movimentos que remetem principalmente à pesquisa-formação, tendo em vista que almejamos uma transformação dos sujeitos participantes a partir das experiências compartilhadas durante o período dos encontros formativos.

Assim, o percurso metodológico desta pesquisa foi desenvolvido com a participação de sete docentes, sendo seis deles professores de língua inglesa e um de língua espanhola. Detalhadamente, o grupo é constituído de quatro professores e três professoras de quatro Centros Cearense de Idiomas em diferentes localidades: um em Fortaleza, outros dois na região metropolitana, e um no interior do estado. Dois desses professores já estiveram ou estão fazendo parte da gestão em seus Centros.

O período formativo foi composto por encontros realizados às sextas-feiras em cinco datas diferentes entre os dias nove de abril e dois de julho de 2021. Além dos encontros como principal atividade síncrona, também foram realizadas atividades assíncronas de forma a manter o contato com os professores durante os intervalos das datas entre cada encontro online.

Sendo os círculos de diálogos durante esses encontros a fonte principal da nossa produção de dados, consideramos a metodologia investigativa-formativa a fim de que os professores se sentissem acolhidos, ouvidos e compreendidos como parte importante de sua própria formação. Entendo que essas três ações fazem com que todos os participantes (formadores e professores) se coloquem em um mesmo nível de composição e exposição das suas falas, o que permite a prevalência de um trabalho coletivo cujo auxílio e comprometimento de um resulta na realização do trabalho do outro. Dessa forma, além de todos terem a chance de se posicionarem como ensinantes e aprendentes e como investigadores e investigados, nenhum sujeito é posto como passivo no desenvolvimento dos processos formativos. Por essa ótica, a pesquisa-formação funciona como um modelo facilitador no alcance dos nossos objetivos.

O planejamento daquilo que foi pensado se revestiu de flexibilidade em todos os momentos. Isso foi um resultado da nossa interdependência em relação às decisões dos professores sobre, por exemplo, os temas que eles decidiram trabalhar nos encontros formativos. Esse trajeto esteve repleto de expectativas por todos os envolvidos no sentido de que a nossa proposta se mostrava como uma novidade para cada participante: para nós formadores, que tínhamos que aguardar os encaminhamentos dos docentes para assim

produzir os encontros e para os professores, esses que foram alçados a uma posição de tomada de decisões sobre as formações, algo que até então havia sido pouco frequente para todos eles.

Primeiramente, devemos frisar que todas as atividades foram desenvolvidas de forma remota por conta da pandemia da Covid-19. Sendo assim, para garantir o contato inicial de modo mais pertinente ao contexto pandêmico, foi aberto no WhatsApp um grupo chamado de “Formação UNILAB/IFCE”. A escolha desse nome para o grupo serviu para que os docentes tivessem a ciência de que duas novas instâncias/instituições formadoras estavam diretamente ligadas ao contexto de suas formações enquanto professores do CCI.

No contexto desse grupo foi partilhado inicialmente um formulário simples para que as informações pessoais e profissionais dos docentes fossem postas ali para fins de verificação e organização dos participantes. Vale salientar que todos os formulários disponibilizados para os docentes eram distribuídos no referido grupo e depois colocado em uma sala de aula online aberta no *Google Classroom*. Dentro desse ambiente foram postas as atividades que correspondiam às avaliações dos encontros, aos vídeos gravados de cada formação e materiais de leitura prévia e posterior para um completo embasamento teórico das discussões.

Todo esse material foi analisado no intuito de se buscar respostas para os nossos objetivos. A quantidade de subsídios nos permite compreender o tipo de formação que tínhamos participado até então e descobrir se esse modelo é compatível com aquele preconizado pelos autores que tratam da formação do século XXI.

É importante ressaltar a valoração dos docentes sobre o trabalho que foi produzido. Esse aspecto deve ser considerado, pois a formação que foi realizada servirá como um produto educacional a servir de modelo para outras formações. Sabidamente, devemos esclarecer que esse produto não é rígido, pelo contrário, o seu teor flexível faz com que ele possa ser adequado a cada grupo docente e que os aspectos que envolvem a forma e o conteúdo possam ser alterados levando em consideração a perspectiva presencial quando do fim da pandemia e o contexto dos envolvidos em sua realização.

Certamente, a base teórica utilizada pode resultar na variação de alguns estudiosos, mas sem deixar de lado os aspectos considerados nesse contexto, já que para essa pesquisa trabalhamos com os autores que tratam de uma formação docente atualizada.

Todas as atividades produzidas, fossem elas de forma síncrona ou assíncrona, foram de grande valia durante o processo de sistematização e produção dos dados. O espaço dialógico durante a formação permitiu relacionar diretamente o que foi feito (prática) e o que é dito (teoria) sobre esse tema na atualidade.

A maior fonte de dados foi proveniente dos vídeos que foram gravados e que exibem as falas de todos os participantes que curiosamente não tiveram qualquer receio em expor seus anseios, pensamentos e críticas. Dessa forma, fui levado a considerar duas perspectivas mais contundentes que se relacionam diretamente entre si e que foram bastante dialogadas durante os encontros: a formação que nós temos e a formação que precisamos ter, levando em conta os aspectos inerentes a essas duas situações antagônicas.

Alguns dos textos que nos auxiliaram na aquisição do conhecimento sobre formação para que nós pudéssemos finalmente ser capazes de produzir um encontro formativo que gerasse em si mesmo um produto educacional e que alcançasse as instâncias democráticas, social e solidária são resultados dos estudos de: Marin (1995), Nóvoa (1995), García (1999), Pimenta (1999), Pimenta (2006), Saviani (2009), Silva (2009), Pimenta e Lima (2009), Imbernón (2009; 2010), Candau (2011), Zeichner (2013), Martins (2014; 2018), e Macedo (2015), dentre outros estudiosos selecionados.

Esses autores são, antes de tudo, críticos ao modelo de formação burocrático, verticalizado, individual e não dialógico. Eles levantam questões sobre a reflexão do professor sobre suas práticas para além das paredes da sala de aula e a relação delas com a formação que eles participam. Tratam de questões que valorizam o discurso dos professores nos seus contextos formativos, elevando-os à posição de protagonistas de suas histórias enquanto trabalhadores da educação e apontam caminhos para a realização desse processo mesmo que pareça difícil a modificação do contexto vigente.

Outro ponto convergente entre esses autores é o chamamento da comunidade escolar para um trabalho que fortalece o coletivo docente fazendo com que todos caminhemos juntos esse percurso. Por outro lado, devido a rapidez e a urgência na definição das situações a que somos submetidos como ser social e profissional, pode surgir o distanciamento de uma reflexão crítica e profunda das nossas práticas pedagógicas. Ademais, determinadas situações fingem ter como finalidade a transformação da sociedade, mas no fim só servem para atender interesses mercantilistas que só beneficiam a poucos.

Em se tratando da perspectiva que envolve o planejamento, a criação e a execução dos encontros formativos visando à criação de um produto educacional que possa servir de auxílio nessa e em outras trajetórias formativas, consideramos autores como Moreira (2004), Kaplún (2006), Sutherland (2009), Locatelli; Rosa (2015), Vilani (2016) dentre outros. Esses estudiosos nos levam a refletir sobre quais elementos são relevantes e como eles devem se conectar à formação docente da atualidade considerando em sua execução a indissociabilidade entre teoria e prática. Dessa forma, um produto educacional só terá seu efeito transformador e gerador de soluções, se considerarmos, primeiramente, o público para o qual ele foi pensado e como ele pode ser flexibilizado para diferentes outros contextos sem perder a sua real função, que é contribuir positivamente na comunidade onde ele será desenvolvido.

Os estudos sobre formação continuada de professores têm sido produzidos de forma bastante recorrente. Para cada disciplina proposta no currículo da educação básica, é possível descobrir trabalhos primorosos sobre essa temática. Em uma busca detalhada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) composta pelos seguintes termos: “formação docente” e “formação continuada”, pudemos encontrar, entre teses e dissertações, um número de mais de quatro mil trabalhos produzidos.

Por outro lado, ao adicionarmos o termo “língua estrangeira”, o número caiu para oitenta e nove trabalhos apresentados. Nesse caso, percebemos a necessidade de estudos sistemáticos sobre esse tema, inclusive para descobrir quais as razões que têm afastado os professores de idiomas da pós-graduação, da pesquisa e da reflexão sobre sua função na comunidade acadêmica.

Sabendo que o CCI é um projeto novo, ainda não existe qualquer trabalho na BDTD que possa servir de direcionamento para esta pesquisa. Dessa forma, revela-se o ineditismo e o pioneirismo do nosso objeto de estudo.

Da mesma forma, tendo como referência trabalhos que se relacionam a projetos similares ao CCI como o Centro de Estudos de Línguas (CEL), em São Paulo e o Centro Interescolar de Línguas (CIL), em Brasília e tomando por base a perspectiva do estudo da formação continuada dos professores desses locais, encontramos menos de vinte trabalhos relacionados a essa temática.

Teixeira (2016) defendeu a dissertação intitulada “Ciclos de transformação: formação continuada de professores de LE por meio de trabalho com projetos” com o foco voltado para os professores do CIL e concluiu que seu estudo poderia servir de

auxílio na formação de professores reflexivos. Professores aqueles que estavam passando por uma fase importante de reorganização curricular e metodológica.

Já Balestrini (2015) com a dissertação intitulada “Centro de Estudos de Línguas (CEL): a abordagem presente na prática docente na consolidação do curso de inglês”, revela a necessidade urgente de períodos formativos aos professores do CEL para que eles possam contribuir com a reflexão sobre as teorias e metodologias do ensino de línguas.

Apesar da carência de pesquisas sobre uma temática similar a nossa, os dois estudos citados anteriormente se relacionam diretamente com as necessidades formativas dos professores do CCI. Eles apontam a necessidade do acolhimento formativo de um grupo de docentes que passa a encarar um novo contexto pedagógico que pouco se assemelha, em questões de abordagem, ao ensino de idiomas oferecido nas escolas regulares.

Com a chegada de projetos como o CCI para os alunos das escolas estaduais, estudantes, professores e gestores são transportados para uma nova perspectiva que demanda a necessidade de uma formação que respeita a singularidade de um contexto pouco habituado a perceber, por exemplo, alunos fluentes em um idioma estrangeiro. Diferentemente do que acontece nas escolas privadas, onde geralmente existe um contexto favorável ao aprendizado de um novo idioma, o aluno da escola pública é antecedido por uma estrutura precária que o mantém socialmente distante daquilo que representa o aprendizado e a necessidade do uso diário de uma língua estrangeira.

Essa investigação deve se constituir como um espaço de reflexão não somente sobre a formação de professores do CCI, mas também serve para que possamos olhar com solidariedade os professores da escola regular que dificilmente participam de formações voltadas para a sua abordagem de ensino. Lembramos que a maioria dos professores de idiomas da rede estadual se encontram nas salas de aula do ensino regular.

Consideramos que essa pesquisa e o produto educacional como seu resultado, poderá servir para que haja uma expansão nos horizontes formativos dos docentes participantes, atentando-os para a necessidade do acolhimento de outros professores de língua estrangeira que, por enquanto, não terão a chance de se juntar a nós.

Existe uma batalha árdua a ser travada no que concerne às transformações que buscamos para o ensino de idiomas na rede pública brasileira e a formação é uma das armas principais que podem ajudar a reverter esse quadro melancólico representado pelo muito ensinar e o pouco aprender um novo idioma.

Essa dissertação é composta por cinco capítulos. Todos eles tratam diretamente sobre nós: os participantes dessa formação. Nessa trajetória, estivemos em todas as posições desejáveis para esse momento, sejam elas, a do ensinante ou a do aprendente, a do formador e a do formando e, principalmente, as posições que se referem aos atos de acolher e ser acolhido. Eles serão precedidos pelo presente capítulo que trata **“Sobre o que queremos comunicar”** como forma de introduzir o tema da nossa pesquisa. A seguir, nós temos os títulos e a síntese dos capítulos que se sucederão.

O capítulo dois trata **“Sobre o método que decidimos seguir”** a partir dos elementos basilares desse estudo e de todo o conhecimento que eles foram capazes de produzir. Primeiramente, nós consideramos o CCI como um espaço de transformação e, portanto, um local ideal que serve de análise quando consideramos as possibilidades surgidas a partir das formações ocorridas nesse contexto. Tratamos também sobre a ótica qualitativa da pesquisa. Consideramos que há muito a ser dito e ouvido pelos professores do CCI que trabalham para esse novo projeto do Governo do Estado. São discursos que precisam ser valorizados sob todos os detalhes que envolvem o comportamento linguístico, portanto, a pesquisa qualitativa se mostrou essencial para essa compreensão que nos permitiu decidir sobre o melhor procedimento quando da produção de dados. Ao final desse capítulo, tratamos de explicar com detalhes a proposta de produto educacional que resultou de cada passo dado em direção ao que pensamos sobre uma formação docente sob a ótica das teorias mais recentes.

O capítulo três trata **“Sobre os nossos princípios teóricos”**, ou seja, a base utilizada para que nós pudéssemos juntos discutir sobre os conhecimentos da formação que estão postos para que novos outros conhecimentos fossem produzidos. Tratamos do conflito entre dois movimentos formativos, ou seja, aquele que remota nas décadas de 1980 e 90, versus o movimento do século XXI. Tomando por base os estudos que tratam desses dois momentos, discutimos sobre os conceitos que queremos tomar para a formação do professor de idiomas deste século gerando uma consciência sobre o que devemos ressignificar ou simplesmente abandonar o que já não nos serve mais.

O capítulo quatro se aprofunda na parte prática da formação e faz uma explanação **“Sobre nós, os nossos encontros e a força democrática do coletivo”**. Nesse capítulo temos o detalhamento de tudo o que aconteceu durante o período em que se estendeu os cinco encontros formativos, seja nas atividades síncronas ou assíncronas. É nesse momento que demonstramos a possibilidade de produzir uma formação docente tendo

por base as características necessárias e preconizadas pelos autores utilizados nesse estudo.

O último e quinto capítulo é o resultado de tudo o que ocorreu nas formações propostas. Ao tratar “**Sobre os conhecimentos que produzimos juntos**”, este capítulo é a confirmação do poder gerado pela indissociabilidade da teoria e da prática. Ao nos permitir partilhar vivências e experiências nos âmbitos pessoal e profissional, trouxemos para a vida real a formação que temos buscado por muito tempo. Descobrimos que, ao construirmos todas as etapas desse estudo juntamente com os professores, nós denotamos a esse texto uma atemporalidade que resultará em uma validação em qualquer época em que ele for lido. Trata-se de uma experiência que envolve o materialismo histórico, pois sendo uma interpretação direta da realidade da formação docente a partir de teorias que a precedem, tentamos superar uma realidade que está posta através da reflexão, da crítica e da superação do contraditório.

2 SOBRE O MÉTODO QUE DECIDIMOS SEGUIR

“Eu tinha muitas certezas enquanto professor, mas depois de me tornar professor-estudante eu passei a perceber mais os meus erros e acertos enquanto profissional.”

(O Professor-estudante)

Durante uma carreira que pode durar em média trinta e cinco anos, o professor é imbuído de várias atribuições nas relações com outros sujeitos que compõem a comunidade escolar ao longo desse trajeto. Dentre tantos papéis a serem exercidos pelo docente, o de se permitir a ser um eterno estudante, em algum momento é deixado de lado.

As relações que se estabelecem entre capital e trabalho podem colocar o professor em uma posição conflituosa que não o permite estudar e refletir sobre sua própria prática, por exemplo, por conta da carga horária estafante que ele deve cumprir semanalmente, inclusive trabalhando em mais de uma escola.

Desta feita, ao professor é renegada a expansão dos seus horizontes como profissional, pois é nesse momento que ele deixa de vislumbrar espaços que o auxiliem na produção de novos conhecimentos. Ele começa a achar, por exemplo, que ser aprovado em uma pós-graduação é algo difícil de ser alcançado e só resta a ele os famigerados cursos de formação, dos quais muitos não o auxiliam de forma satisfatória.

Nessa busca por relacionar a minha prática com a teoria que me era precária, foi que me coloquei no papel de estudante para entender movimentos que para mim pareciam se encaixar em outras realidades, exceto a minha. É certo que muitos professores se apoiam somente em suas práticas por não terem condições de partilhar com seus pares teorias atuais que os tirem de um espaço de alienação em relação ao seu próprio trabalho e assim se torna impossível até mesmo de perceber os efeitos de seus próprios acertos!

Sem me colocar na posição de estudante, seria impossível a construção deste capítulo com seus fundamentos metodológicos. Sem a partilha de experiências com outros professores na posição de aprendizes de si e do seu trabalho, o método escolhido não teria a importante relação intersubjetiva. Estudantes aprendem melhor com outros estudantes e é por isso que o método não foi algo decidido solitariamente, mas a partir

daquilo que foi pensando com os professores participantes desta pesquisa através de seus discursos.

Não só o método foi decidido em coletivo, mas toda a trajetória dessa pesquisa que foi pensada a partir dos e para os professores participantes. A pesquisa se iniciou com a delimitação do objeto, o que nos conduziu a outros momentos importantes sempre pensados coletivamente: a produção dos encontros formativos, os temas a serem trabalhados, a leitura, análise e partilha do referencial teórico, as atividades assíncronas, a transcrição dos encontros, a organização e a produção dos dados com a sua devida análise.

A seguir farei a explanação de todos esses momentos sempre trazendo para cada um deles uma característica que nos remeta ao tipo de formação docente que buscamos construir com os participantes de um modo satisfatório e convergente com o que dizem os autores que estudam o tema.

2.1 O Centro Cearense de Idiomas: “um espaço de transformação”

*“Sei que não vou transformar o mundo,
mas a minha realidade próxima sim, essa
eu posso transformar.”
(O Professor Transformador)*

O Centro Cearense de Idiomas é uma das promessas cumpridas do primeiro mandato do atual Governo do Estado que se iniciou em 2014. É uma ação voltada para a expansão do universo curricular dos alunos do Ensino Médio para além das unidades escolares.

Quando coincidentemente ouvi falar no CCI em uma das propagandas eleitorais do atual governo, lembro de ter tido a sensação de que seria uma ideia interessante. Tudo isso foi um pouco antes de eu ser convocado para trabalhar nas escolas da rede estadual como professor efetivo. Durante os anos que trabalhei nas escolas regulares, não criei qualquer expectativa da criação do CCI, devo dizer que já nem me lembrava que havia sido uma das promessas desse governo.

Foi quando em 2018, durante a viagem do PDPI para os Estados Unidos, descobrimos que haveria o teste de seleção. Para a surpresa do grupo, teríamos a chance de realizar a prova à distância tendo que encarar a diferença no fuso horário. Enquanto

no Brasil eram 8:00 da manhã, em Portland⁴ eram 4:00 da madrugada. Não posso dizer que essa tenha sido a razão para que dentro de um grupo de dezoito professores, somente cinco tenham tentado o processo seletivo.

Quando chegamos ao Brasil, quase um mês depois de termos sido aprovados naquele processo, tivemos o primeiro encontro formativo que nos forneceu alguns direcionamentos sobre o CCI. Aquela formação, oferecida pela SEDUC e pela editora Cambridge, detentora sobre os direitos de uso do livro adotado pelo CCI, seria o retrato de tantas outras formações nas quais o poder de participação do professor nos processos decisórios era mínimo. Inclusive, o livro já havia sido escolhido sem qualquer participação dos docentes ali presentes.

Depois dos primeiros encaminhamentos, tivemos a lotação dos docentes nos treze Centros que seriam inaugurados em sequência a partir daquela data. O primeiro Centro a ser aberto foi o CCI Benfica (Bairro da região central de Fortaleza). Para a surpresa de alguns, esse Centro, assim como a maioria deles, estão instalados em shopping centers espalhados pela cidade de Fortaleza, região metropolitana e interior do estado.

Nessa pesquisa tivemos a participação de dois professores que trabalham em Fortaleza. Outras duas professoras são oriundas da região metropolitana da capital cearense, mais dois professores pertencem a um CCI também localizado na região metropolitana e um professor é originário de um CCI do interior do estado do Ceará. Este último é o único dos Centros participantes que não está instalado em um shopping center, mas sim em uma estrutura de uma das escolas regulares desativada para tal fim.

Durante dois anos, tive a chance de trabalhar em três Centros diferentes: no Benfica e no Jóquei, que estão localizados na capital e no Maracanaú, que está situado na Região Metropolitana da cidade. Devo destacar a estrutura física deles, algo que favorece o conforto, o acolhimento e o aprendizado dos estudantes. É uma estrutura que nada lembra a precariedade de algumas escolas regulares.

Os Centros, que ao todo oferecem 10.600 vagas, contam com duas ou mais salas de aulas que são alocadas para o ensino de inglês, espanhol e francês (essa última língua é oferecida em algumas unidades), uma sala de leitura, uma sala reservada para o núcleo gestor e a recepção. As salas de aulas são bem iluminadas e equipadas com ar-condicionado, televisão, quadro branco, data show e conexão satisfatória com a internet.

⁴ Portland, a maior cidade do estado do Óregon, nos Estados Unidos. Foi a cidade que recebeu uma das turmas do PDPI. Esses professores cursaram todo o programa na Portland State University. Devido ao fuso horário, Portland está quatro horas atrás em relação ao horário de Fortaleza.

Para a utilização de espaços como banheiro e área de lazer, os alunos se valem da área comum do respectivo shopping.

Fotografia 1 - Imagem da fachada externa do CCI Maracanaú



Fonte: Elaborado por Sousa (2021)

Fotografia 2 – Um reflexo da sala de aula no CCI em tempos de distanciamento social



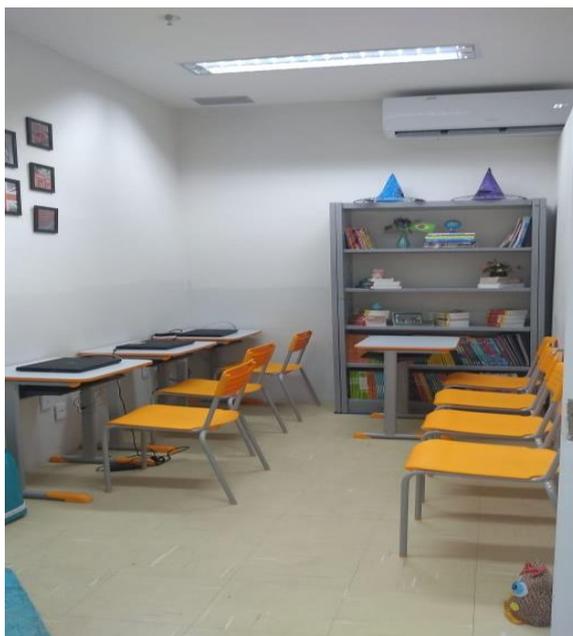
Fonte: Elaborado por Sousa (2021)

Fotografia 3 – A sala dos professores



Fonte: Elaborado por Sousa (2021)

Fotografia 4 – A sala de leitura



Fonte: Elaborado por Sousa (2021)

Fotografia 5 – A sala da equipe gestora

Fonte: Elaborado por Sousa (2021)

Vivemos na prática o vislumbre de uma grande mudança positiva da realidade do nosso fazer pedagógico. A nossa trajetória docente estaria atravessando um processo de transformação e adequação a algo inédito no ensino de idiomas da rede estadual. Dentro daquele contexto pudemos nos aproximar mais dos nossos alunos e descobrir um grande potencial para o aprendizado de línguas estrangeiras que antes poderia ser imperceptível devido a estrutura precária, a abordagem defasada ou a carga horária estafante.

Alunos e professores se comunicando a maior parte do tempo na língua estrangeira, interagindo entre si no mesmo formato e descobrindo que poderiam expandir suas possibilidades como ser social a partir do aprendizado de um novo idioma se tornara algo comum com a chegada do CCI.

No dia vinte e oito de janeiro de 2021 os primeiros formandos receberam seus certificados de conclusão do curso. A formação de 1.598 alunos, entre eles professores da rede estadual que tem parte das vagas reservadas, foi possibilitada, pois mesmo com a pandemia, as aulas do CCI não foram interrompidas. Todo esse movimento representa uma mudança na realidade dos estudantes. Sabemos que grande parte dos nossos alunos

não teriam condições financeiras de pagar por um preço alto em um curso de idiomas particular.

Vale destacar que no dia da entrega dos certificados, o Excelentíssimo Senhor Governador Camilo Santana citou que umas das características positivas do CCI é o oferecimento de formações para os professores da instituição, formações essas que são o objeto de estudo dessa pesquisa.

Por ter trabalhado com alguns dos professores participantes da pesquisa, vivenciando juntos a realidade do CCI desde a sua inauguração e ter sido voz ativa durante as formações que participamos, não encontrei qualquer resistência na aceitação deles em compartilhar no coletivo as nossas experiências formativas. Desde o primeiro momento pensei que todos os participantes dos encontros formativos deveriam experimentar o tão propalado protagonismo docente através da exposição de suas falas que deveriam ser ouvidas, acolhidas e refletidas.

O principal subsídio teórico-metodológico se deu a partir das leituras obtidas durante o meu primeiro ano no curso de mestrado. Antes de encabeçar uma formação, tive que ler, refletir e compreender muitos aspectos da minha carreira, o que me levou a uma reflexão sobre o meu ser pessoal, social, profissional e político. Em um exercício puramente dialético, busquei ressignificar, durante as formações, os aspectos citados anteriormente de cada professor e ao mesmo tempo permiti que eles mudassem os mesmos aspectos em mim. No escopo de cada encontro, refletimos sobre como transformar a nossa realidade como professor de idiomas do CCI sem deixar de considerar todos os outros professores que infelizmente a nossa formação não pôde receber.

2.2 Sobre a ótica qualitativa da pesquisa

Esta dissertação foi desenvolvida com o objetivo de compreender interações, convergências e conflitos presentes no desenvolvimento da formação continuada de professores de língua estrangeira do Centro Cearense de Idiomas.

O referido processo foi iniciado a partir da aceitação dos professores em participar de cinco encontros formativos de forma síncrona juntamente com a realização de atividades e leituras propostas de forma assíncrona.

Para que fôssemos bem-sucedidos na forma de conduzir esse trabalho até o final quando da produção de dados, as conclusões e a produção de um conhecimento que seja válido e efetivo, considerei a abordagem qualitativa a partir da perspectiva metodológica

da pesquisa-formação. Na intenção de captar a produção obtida em um período formativo composto por tais encontros, realizamos um entrelaçamento entre a teoria e a prática por meio de uma ação que visou transformar a realidade da formação continuada de todos os participantes.

Partimos do pressuposto de que esse formato poderia abarcar as questões mais amplas que envolvem o processo de formação continuada dos professores do CCI, que no decorrer do tempo, com a busca pelas respostas, elas foram aclaradas. Salientando que esse mesmo formato nos trouxe as respostas positivas no que se refere ao tema e o formato como ele foi trabalhado.

Uma definição da ótica qualitativa dessa pesquisa se dá a partir de Demo (2004, p. 35), segundo o qual, as pesquisas sob tal perspectiva se caracterizam “[...] pelo esforço de coletar materiais em diversas fontes oriundas do ambiente natural, por meio do contato direto, intenso e prolongado entre o pesquisador e os atores sociais implicados”.

O pesquisador, quando se debruça em um estudo de natureza qualitativa, não pode se transformar em mero relator passivo, ele deve, sim, realizar uma imersão no universo estudado, para, com fundamento, poder construir os significados que os sujeitos da pesquisa atribuíram ao fenômeno (CHIZOTTI, 2006; FLICK, 2009). Minayo (1996, p. 21), por sua vez, aponta para a possibilidade de “[...] valorização do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Assim, é justificada a escolha da abordagem qualitativa em face à quantitativa, essa que tem por base fornecer soluções numéricas para uma determinada pesquisa, sendo que esse tipo de solução não alcança a infinidade de interpretações de um contexto que podem ser feitas por meio do uso da língua e da linguagem. É através desses pressupostos que podemos afirmar que qualquer método surge a partir de um questionamento, o que traz em si uma característica qualitativa, mas a desvantagem do método quantitativo em relação ao qualitativo para esse estudo será a qualidade e a quantidade da produção de dados.

Qualidade e quantidade surgem a partir da propulsão das vozes de ambos, investigador e investigado, corroborando com o que é dito por Minayo (2004, p. 14), pois segundo ela “não é apenas o investigador que dá sentido ao seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade as suas ações e construções”.

Com a utilização da abordagem qualitativa, existe a possibilidade, de acordo com a mesma autora, de se aprofundar no mundo das relações humanas e descobrir um lado mais perceptível e mais profundo que não seria captado por equações, média e estatísticas. Vale salientar que, no decorrer de uma pesquisa, poderá existir uma relação entre as abordagens qualitativa e quantitativa pois “a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 2004, p. 22).

Dessa forma, mesmo depois de definido o tipo de abordagem que foi utilizada durante ampla maioria do processo de pesquisa, preciso reconhecer que este mesmo processo esteve aberto à criatividade e a produção de novos conhecimentos que foram surgindo com o desenrolar dos fatos e ações. Reconhecer que esta pesquisa tem feito parte de um contexto histórico e político nunca vivido por essa geração de docentes – aqui me refiro ao contexto da pandemia da Covid-19 – me remete ainda mais à abordagem qualitativa no anseio de trocar palavras e estabelecer relações concretas com o objeto investigado e impregná-las de sentido e de novas interpretações.

A abertura à criatividade tem sido uma tônica desse momento de pandemia para os professores. A frieza tecnológica que permite o contato, mas não dá abertura ao calor humano obtido em aulas presenciais, tem nos motivado a construir processos que antes não nos eram comuns. Seja na escola regular, na universidade ou em qualquer outro ambiente representativo da comunidade escolar, os docentes tiveram que lutar para que as aulas não se tornassem repetitivas e enfadonhas. Se valer da criatividade se tornou também uma razão para que o fantasma da evasão não tomasse de conta das nossas salas de aula.

Foi exatamente nesse contexto que eu tive que entrar em exercício no IFPA, diferentemente da minha passagem pelo CCI, quando antes da pandemia eu já havia tido contato com todos os alunos no ambiente escolar. Essa condição foi um facilitador na transposição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. Por outro lado, a minha chegada no IFPA e todas as minhas aulas e contato com os meus pares se deram totalmente inseridas no contexto remoto e assim permanece até hoje, agosto de 2021.

Pensar em como trabalhar com aquelas novas turmas no intuito de se obter a confiança de cada estudante junto com o sucesso pedagógico e didático tanto para mim como para eles, me trouxe a um novo contexto não só pela perspectiva da criatividade, mas também do acolhimento, da solidariedade e da empatia para compreender que esse momento tem sido difícil para todos nós que fazemos parte da comunidade educacional.

Quando me proponho a explorar as características da formação docente de um professor de idiomas e a relação desse docente com sua própria formação, não posso me abster de considerar o que penso sobre determinado tópico. Digo isso, porque para além de investigador, ainda me sinto parte diretamente do grupo investigado mesmo não trabalhando mais no CCI. Por outro lado, não posso considerar que os meus pares, a partir de suas vivências, experiências e singularidades tenham a mesma perspectiva a qual possuo sobre um mesmo tema. Assim, através da pesquisa sob a ótica qualitativa, podemos tratar de uma problemática que é comum a todos os professores de idiomas e abrir espaço por meio da coletividade para o “[...] aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 42).

Outro aspecto que me leva a utilizar a pesquisa através da abordagem qualitativa é o número reduzido de professores que compõem os quatro Centros em questão. Nesse caso, como citado, somente sete professores me auxiliaram na produção de dados e resultados, sendo que a pesquisa qualitativa não se concentra na representatividade numérica, mas se esforça para compreender, com aprofundamento, os participantes da pesquisa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Assim, a abordagem qualitativa, mesmo com amostras reduzidas serviu a todos nós com resultados satisfatórios, partindo do pressuposto que eles não surgiram a partir de número exatos, mas através da linguagem com a abertura para a participação dos professores na produção de conhecimento em cada encontro.

A abordagem qualitativa também tem sido necessária para esta pesquisa, pois ela se apresenta como um método bastante adequado para valorizar as diferentes vozes e permitir que a participação de todos aconteça de modo enfático. Foi através de questionamentos em meio aos círculos de diálogos, que os professores tiveram a oportunidade de “participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seus próprios contextos, em um processo dinâmico e flexível” (IMBERNÓN, 2011, p. 21).

Processos dinâmicos e flexíveis com a necessária abertura à fala dos docentes durante a participação de cada um durante os períodos formativos, permitiram com que esses profissionais pudessem, com a constante relação entre teoria e prática, refletir sobre o seu fazer pedagógico.

É necessário que todos os docentes se valham do papel da teoria para que possam embasar suas práticas cotidianas. Esse papel é definido por Pimenta e Lima (2005/2006) como algo que oferece aos professores “perspectivas de análise para compreenderem os

contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (p. 16). É nesse modelo de formação, que o docente jamais ficará à margem da discussão pública sobre as finalidades do ensino e sua organização, pelo contrário, se encontrará bem no meio dela (CONTRERAS, 2012).

Minayo (2002, p. 27) assinala que sobre a participação ativa de investigador e investigado nos processos que envolvem a pesquisa “é um movimento de valorização das partes e da integração no todo”. É à vista disso, e do que defende Thiollent (1988, p. 15), quando afirma que deve haver um forte espírito de coletividade no “qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”, é que este trabalho se configurou como uma pesquisa-formação de caráter descritivo e exploratório.

O ponto chave para se compreender o que surgiu a partir da produção de dados, foram termos trabalhados em um processo que funciona como uma amostra da formação que queremos e que podemos ter. Círculos de diálogos abertos, exposição de falas, aceitação e análise de críticas e opiniões de maneira franca foram alguns dos fatores que nos fizeram enveredar pelos temas metodológicos da pesquisa-formação. Além disso, o fator espaço e tempo de duração dos encontros nos levou a decidir por esse trajeto e como qualquer período formativo caracterizado pela diversidade de questionamentos, atividades, ações e participações, que é exatamente o que ousamos produzir, descobrimos ao final que tínhamos plenas condições de pleitear o alcance do nosso objetivo geral.

Os caminhos que envolveram a nossa pesquisa-formação foram trilhados simultaneamente, assim como a utilização dos dois termos “pesquisa” e “formação” não puderam estar separados quando o propósito da pesquisa foi a manutenção do diálogo com os sujeitos investigados e não somente sobre eles. Para dar embasamento a essa característica que trata de uma ação meramente comunicativa no modo de pensar e agir, Rojo (1997), afirma que

a ação comunicativa é uma ação eminentemente interativa, nasce do coletivo, da equipe. Essa ação não pretende garantir a eficiência a qualquer custo, não é individualista, não persegue o êxito, mas, ao contrário, é uma ação dialógica, vitalista, que emerge do mundo vivido. Essa ação nasce da situação e lhe oferece saídas. É comunitária, busca o entendimento, persegue a negociação, o acordo; busca o consenso; é axiológica porque acredita na validade das normas discutidas. Mansa na escuta e forte na tomada de decisões (p. 32-33).

Para tanto, isto é, para que possa ser efetiva em seu conceito interativo, coletivo e comunitário, a pesquisa-formação deve primeiramente, objetivar “a construção de

consensos, nos quais a permanente circulação das informações se caracterize pela criação de condições, para que todos os participantes tenham equitativas possibilidades de comunicar-se” (ALVARADO PRADA, 2005, p. 631).

Devemos considerar que nem todos os docentes que participam de um momento formativo estão naquele espaço-tempo inteiramente conscientes do que a formação continuada representa para cada um deles. Algumas vezes, essa situação pode ocorrer por falta de embasamento teórico que lhes dê algum suporte quando da necessidade – essa constante – de refletir sobre sua prática, que é algo que tem a força de emancipação pessoal e profissional.

Além de Alvarado Prada (2005), Libâneo (2002) também retrata o poder do discurso facilitado e compartilhado entre o coletivo na chamada pesquisa-ação e que pode ser plenamente utilizado para influenciar o desenvolvimento da pesquisa-formação construindo assim um diálogo entre ambos os modelos. Libâneo (2002, p. 69) ressalta que se deve “retomar a preocupação com as coisas e com as pessoas, nas práticas sociais cotidianas, em um mundo compartilhado, constituindo-se uma comunidade reflexiva de compartilhamento de significados”. Assim, valorizar os discursos de todos os participantes da pesquisa permitiu o surgimento de uma reflexão crítica sobre como o ensino e aprendizado de idiomas tende a se adequar em um mundo pós-moderno que se mostra cheio de imediatismo e com uma velocidade em relação aos acontecimentos, inclusive na comunidade escolar, que tem deixado muitos docentes alheios de si mesmo, de seus pares e das suas funções como trabalhadores da educação.

A valorização dos discursos de todos os sujeitos em um processo de pesquisa-formação é o início de um movimento que poderá criar uma maior conscientização dos participantes, incluindo o professor formador. A proposta do diálogo entre as partes, depois de rompidas todas as barreiras entre investigador e investigado, quando já não há mais nenhum impedimento hierárquico, já se mostra como uma prática pedagógica que poderá ser transposta para o ambiente escolar quando da relação docente x discente ou da relação docente x docente gestor.

Uma das características da pesquisa-formação é a frequente possibilidade de ações orgânicas para perceber, refletir, corrigir e impulsionar experiências que tenham um valor que possa produzir efetivamente uma transformação social. Esse processo tende a superação de formas cristalizadas de pesquisa e de formação. Josso (2004), afirma que a pesquisa-formação é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver

empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (p. 113).

A seguir, a autora afirma que considera que a pesquisa-formação amplia o nosso olhar para o objeto e tudo que o envolve pois, ao invés de existir um distanciamento e a tentativa de controle dos acontecimentos, surge uma maior aproximação entre investigador e objeto com ambos trabalhando em plena parceria (JOSSO, 2004).

A partir dessa efetiva aproximação com o objeto, há o surgimento da construção e do fortalecimento de novos vínculos. Dentro dessa perspectiva, formadores e professores podem juntos vivenciar momentos reflexivos delicados e de muitos questionamentos. São essas interrogações advindas da reflexão docente, seja de forma consciente ou não, teorizadas ou não, que devem alimentar os espaços formativos e fazer do professor a peça-chave na ressignificação dos processos pedagógicos sob qualquer condição.

A flexibilidade que se busca na formação docente no intuito de adequação a singularidade dos participantes desta pesquisa, se estendeu inclusive a mim que permaneço em constante processo de formação.

De início, cruzei uma trajetória de inadequação da escolha do método da pesquisa e cheguei a acreditar que deveria desenvolver uma pesquisa-ação, mas depois da qualificação, a proposta metodológica a ser utilizada foi se esclarecendo.

A pesquisa-formação é caracterizada por essa flexibilidade na mudança do trajeto a ser percorrido a partir das indagações e das descobertas que ocorrem durante o processo formativo tendo cada participante como um farol, como um guia na obtenção de respostas que permitam a construção de um caráter formativo.

Quero salientar este fato no intuito de evidenciar dois pontos. O primeiro deles é que, boa parte dos preceitos que caracterizam a pesquisa-ação, podem também caracterizar a pesquisa-formação quando se trata de acolhimento de ideias, resoluções coletivas e busca por transformações. É frequente a percepção da familiaridade entre os dois tipos de pesquisa.

O segundo ponto, se refere a relação da pesquisa-formação com os aspectos que definem a formação docente do século XXI, ou seja, esse tipo de pesquisa só pode ser executado na sua plenitude em espaços onde a formação docente possibilite a horizontalidade, a coletividade, a flexibilidade e a inventividade.

Martins (2014) reforça que, o caráter formativo da pesquisa-formação é o maior fator de definição de reelaboração das atividades a serem desenvolvidas. O autor reitera

que os pressupostos da pesquisa-formação permitem profunda reflexão sobre o próprio sujeito e sobre tudo o que é feito na esfera coletiva durante a formação.

Apesar de, nessa dissertação, a pesquisa-formação lidar com características que retratam a formação do século XXI, o tipo citado tem suas raízes na metade do século XX, época em que o “aperfeiçoamento docente” visava a “valorização de princípios de racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola, com repercussões diretas nas alterações das funções de planejamento e execução” (SILVA; FRADE, 1997, p. 33). De acordo com Longarezi e Silva (2014),

Especificamente, a partir da segunda metade do século XX despertou-se o interesse de conciliar pesquisa e formação de professores. Tais iniciativas foram alavancadas pelo pensamento de alguns teóricos que se dedicaram a estabelecer os pontos de encontro e os entrecruzamentos existentes entre pesquisa e formação. A questão fundamental envolta nesses processos era a de incentivar a realização de intervenções no contexto escolar, que partissem dos próprios professores, com vistas a transformar sua realidade e assegurar que essas mudanças se efetivassem e tivessem prosseguimento (LONGAREZI; SILVA, 2014, p. 215).

Baseado no pressuposto, posso afirmar que a escolha e a fiel execução da pesquisa-formação nos encontros propostos me puseram em um local onde há a prevalência de um desejo individual para se buscar no coletivo as transformações que necessito como profissional. Em pesquisa-formação, a compreensão da função da intersubjetividade é algo primordial.

Assim, afirmo com muita satisfação que, a utilização da pesquisa-formação como abordagem teórico-metodológica, se fez uma decisão muito bem acertada, pois foi através dela que tivemos a oportunidade de estar na posição de formadores e formandos e ensinantes e aprendentes de forma igualitária.

Como resultado, superamos mais uma dicotomia que distancia observador e sujeito investigado e que enquadra ambos em simplesmente emissores e receptores de informações evitando qualquer tipo de envolvimento entre os participantes e negando a partilha de experiências que precedem as elucidações para mudanças significativas em suas trajetórias formativas.

2.3 Procedimentos para a produção dos dados

A proposta do curso de formação foi primeiramente valorizar todas as vozes presentes. Os professores, dada a imensa importância de cada um, puderam decidir coletivamente sobre qual tipo de formação eles gostariam de participar e quais temas eles

gostariam de discutir em conjunto. Esses temas, que foram obtidos no primeiro encontro, serviram de base para os encontros subsequentes e foram captados através de um diagnóstico inicial sobre o que seria válido para os docentes como temas a serem trabalhados. Vale salientar que os temas propostos pelos docentes foram antes discutidos junto com a equipe formadora para que houvesse a construção de uma consciência sobre o nível de importância de cada um e a distribuição e organização deles durante o processo formativo. Durante a pesquisa-formação, houve a possibilidade de abertura para tratar de assuntos que pudessem surgir no decorrer do processo. Essa flexibilidade denotou uma chance de se trabalhar novos temas, uma nova perspectiva de teorização e uma desordem positiva no processo de discussões.

Sobre esse caráter, Martins (2014, p. 37) afirma que ele acontece “porque os pressupostos da pesquisa-formação favorecem a tomada de consciência das transformações em si próprio e das delineadas com o coletivo de professores ao longo do processo.”.

Vale salientar que, os pressupostos da pesquisa-formação são mais facilmente possíveis de se alinharem ao que preconiza a formação atual que parte inclusive de um movimento coletivo necessário ao desenvolvimento do fazer docente. Martins (2014, p. 37) concorda que “a pesquisa-formação favorece o desenvolvimento profissional dos participantes e mudanças em suas práticas, valoriza a participação ativa, investigando problemas e buscando respostas para eles”. É com o objetivo de se encontrar respostas para os muitos questionamentos que teimam em aparecer, que a realização dos círculos de diálogos se tornou essencial para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A necessidade de conversar e discutir em meio a um movimento dialógico se explica através da efetividade de um modelo interpretativista, no qual se busca a compreensão, valoriza-se a interpretação e se reconhece a centralidade da linguagem nos processos de objetivação (SÁ, 2001). Ainda sobre o modo coletivo de se obter conhecimentos similares ou não, a mesma autora afirma que “o conhecimento não é como algo a ser possuído, mas é como algo que se constrói coletivamente” (SÁ, 2001, p. 40). O conhecimento verbalizado e compartilhado em um processo caracterizado pela coletividade pode funcionar como uma nuvem de novas ideias e reflexões para que a partir daí novos modelos pedagógicos e didáticos discutidos possam ser postos em prática.

Um importante questionamento a ser feito surgiu da seguinte forma: *O que os docentes almejam para esse período formativo?* Essa pergunta serviu como ponto de

partida para os períodos formativos até que, depois deles, nós formulamos outros questionamentos conduzidos por um diálogo livre com alguma interferência dos formadores no intuito de responder ao objetivo dessa pesquisa.

É através da busca de uma construção coletiva em meio aos diálogos, sejam eles em que situação ocorrerem, que o investigador deverá considerar todos os detalhes que importam para a produção de dados. Dessa forma, ele precisará ter a capacidade de, como afirma Miguel (2010 p. 84), “saber explorar o riso, as pausas, o silêncio, os gestos corporais e as linguagens não-verbais, de maneira geral.”.

A minha vivência como participante de formações e a minha impressão quando ao final delas os professores são chamados a opinar verbalmente sobre o que acharam de determinado encontro formativo, é que, geralmente sobram aspectos positivos em suas opiniões. Fico a me questionar se de fato há um entendimento por parte de nós docentes sobre o sentido da nossa própria formação e sobre como ela afeta o modo como nossa carreira é desenvolvida. Toda formação deve ser valorada, e esse fato deve apontar para os aspectos positivos e negativos no intuito de melhorar, sair do comodismo da prática e evitar o anulamento teórico. Macêdo (2015) trata da valoração de períodos formativos e cita o seguinte:

Para nós, é impraticável a formação como produção em série. É impraticável compreendê-la apenas por indicadores extensivos, dimensões aferidas, perspectivas contábeis. A abertura à possibilidade, ao projeto, condição da criação, da inventividade, da *bricolage*, da emergência do imaginário radical, é inalcançável por lógicas standardizadas. A formação não se reduz ao atendimento de demandas, daí porque não se explica, se compreende. Fundamental, ainda, é entender que a formação só se estabelece quando se exercita a sua valoração, até porque, de alguma perspectiva, de algum ponto de vista, nem toda aprendizagem é pertinente (p. 740).

Quebrar barreiras e dar espaços para uma crítica que não seja meramente positiva e discutir temas espinhosos de modo consciente é necessário para se ter noção de como pode ser efetivo ou não o tempo investido em períodos formativos.

A nossa intenção foi possibilitar momentos revestidos de franqueza e empatia para que através do diálogo pudéssemos descobrir se a formação trabalhada e construída com eles foi ou não ao final, algo que se aproximasse do ideal quando da transposição dos conhecimentos adquiridos naquele espaço para a sala de aula de cada um.

Houve a gravação dos encontros a partir da total permissão dos participantes, para que favorecesse, quando da produção de dados, uma maior tranquilidade na obtenção dos resultados a partir dos momentos que foram registrados. Além disso, através das

gravações, houve uma menor possibilidade, como afirma Seidman (1991) de se tirar atos e falas de contexto para que fosse favorecida a perspectiva do pesquisador.

Juntamente com as gravações houve espaços para anotações descritivas do contexto em questão por parte do pesquisador e a realização de textos sob a autoria dos participantes para que fosse possível o início prático de uma análise sobre como fazer uma intervenção na realidade de todos os envolvidos. Ambas as estratégias citadas, sejam as anotações ou os textos propostos, representaram uma parte escrita da pesquisa que pôde ser analisada com cuidado, pois se tratou de movimentos de análise posterior aos encontros e esse tipo de julgamento dependeu inteiramente da noção do investigador sobre o que ocorreu quando algo foi dito e logo após transcrito.

A parte física desse processo se deu com a escrita final da dissertação e sua posterior apresentação. É importante frisar que se trata de um processo reflexivo de extrema importância que já acontece desde antes do início do mestrado e toda essa reflexão reverberou na ligação efetiva e necessária entre a teoria e a prática dentro de um contexto formativo que buscou considerar o trabalhador docente como elemento essencial dessa pesquisa.

Buscar uma mudança prática e que ofereça ao docente um maior conforto durante a sua práxis pedagógica em meio ao caos que estamos vivendo nesse momento com a pandemia, passou a ser uma outra motivação importante para a finalização e o compartilhamento das experiências que surgiram no decorrer desse projeto.

2.4 Proposta de produto educacional

Considerar que uma das características principais de um mestrado profissional é não separar teoria e prática no decorrer do processo formativo é de extrema importância. A verdade é que, durante o procedimento da pesquisa, as partes que compõem esse processo devem estar em constante sintonia na busca de formar um todo quando da resolução dos problemas que existem em relação à formação docente.

Dessa forma, passamos a refletir sobre o produto educacional a ser desenvolvido a partir desta pesquisa desde quando as primeiras ideias para esse trabalho foram formuladas.

Moreira (2004, p. 133), a respeito desse tipo de formação, afirma que “o mestrado aqui proposto exige que, em nenhum instante e de nenhuma forma, estejam separadas a formação profissional a que se dirige e a pesquisa associada ao que ela envolve”.

Devemos considerar que o produto criado teve como base as características de uma formação docente atualizada, permeada por processos coletivos nos quais o professor foi coparticipante e co-construtor tanto do período formativo, como da criação e execução do produto educacional. Somente se esses predicados forem valorizados é que esse produto servirá como “uma experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido (KAPLÚN, 2006, p. 46).

Toda a experiência que serviu de base para a criação do produto educacional veio a partir da realização de cinco encontros formativos, cujas ações neles desenvolvidas puderam se tornar realidade dentro do contexto da vida profissional dos docentes que participaram desses momentos. Não se tratou de uma simulação, mas de um evento real que poderá se expandir para um nível mais abrangente se considerarmos o sucesso formativo, pedagógico e didático que obtivemos.

No caso específico dessa pesquisa, esse produto se tratou de uma estratégia formativa que poderá ser seguida e compartilhada entre os docentes do CCI no intuito desses professores descobrirem as infinitas possibilidades que uma formação docente atualizada pode oferecer.

É importante salientar que as necessidades dos professores também serviram de base para a criação desse produto. Certamente que, antes de saber o que os professores esperam da sua própria formação, foi essencial o uso do diálogo sobre a teoria que embasa a formação docente na atualidade. Essa discussão se fez necessária para que inicialmente nós pudéssemos descobrir como os anseios dos professores poderiam se juntar aos preceitos teóricos que definem a formação não somente para confirmá-los, mas também para confrontá-los com críticas e análises pertinentes. Segundo Sutherland (2009 p. 154):

A alternativa, a saber, a de proteger os professores da teoria educacional, seria tratar professores como técnicos dos quais não se espera que a desafiem e problematizem. Isso, por sua vez, pode levar os professores a tratar seus estudantes de maneira semelhante, o que possivelmente levará a banalização da comunidade estudantil.

Um das características do produto educacional desenvolvido foi a busca pela superação de determinadas dicotomias que podem impedir o desenvolvimento profissional do docente, como o que ocorre com a separação e por vezes o desprezo da teoria em detrimento da prática. Uma dicotomia hegemônica, ocidental, eurocêntrica, capitalista e neoliberal e que precisa ser superada se refletirmos que alguns desses aspectos se tornaram prejudiciais a carreira docente e a sua formação.

As características da formação docente na atualidade, descritas pelos principais estudiosos no tema, consistem principalmente em tratados coletivos, na subjetividade e na singularidade de cada professor e na horizontalidade quando da partilha de conhecimentos.

Baseado nessas premissas, é que o produto educacional, que se trata inicialmente de uma estratégia para melhor orientar os formadores e os professores do CCI a participarem desse modelo formativo, auxiliará os professores a se tornarem *experts* na valoração de cada encontro que poderá vir a ocorrer, não só como “opinadores”, mas como pesquisadores de suas práticas e no profissionalismo quando da partilha de conhecimentos e saberes. Sobre esse aspecto, Macedo (2015), afirma que:

[...] é importante adotar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. Isso implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores do conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros.

A intenção da execução desse produto foi utilizar a teoria e a prática em conjunto e, dessa forma, promover uma postura crítico-reflexiva no que concerne à formação e aos temas nelas desenvolvidos.

As ações que foram desenvolvidas para auxiliar na construção desse intuito formativo deverão ser propícias para a criação de um cenário adequado, que diminua a distância na transposição do que é feito nas formações e no que pode ser desenvolvido em sala de aula. Servirá como uma possibilidade que poderá ser utilizada toda vez que se planejar a realização de encontros formativos para os professores do CCI.

Vale salientar que esse produto servirá como ponto de partida para um processo de transformação não só dos docentes, mas do próprio produto em si que, por seu poder de flexibilização, deverá abrir espaços para modificações ou até mesmo a construção de um outro produto baseado nele, porém mais atualizado. Tudo isso deve ser considerado a fim de não se permanecer em uma estrutura limitante cujas atividades propostas por ele se tornem uma rotina sem perspectiva e sem sentido para os participantes, inclusive os que gostariam de atuar diferentemente (VILANI, 2016, p. 432).

Uma série de questionamentos foram feitos com o foco na fala de cada docente e em suas experiências. As perguntas produzidas foram as seguintes: 1) O que os professores querem para a sua formação? 2) Como é que vocês querem que sejam feitas as formações? 3) O que temos de formação no CCI hoje? 4) O que eu gosto quando ocorre

encontros formativos? 5) O que para mim é produtivo em um encontro formativo e fora dele? 6) O que eu quero em uma formação do CCI?

Essas são perguntas que dificilmente se escutam em formações do tipo que valorizam o modelo de educação neoliberal tão em voga no ensino e aprendizado de idiomas. Modelo esse que considera professores, alunos e situações através de uma perspectiva de homogeneidade e parece acreditar que todos compartilham de uma mesma visão para os vários problemas que os afetam no cotidiano de cada um deles.

Através das respostas dos professores construímos um diálogo que pudesse conectar diretamente a teoria base dessa pesquisa e a prática docente. A importância desse movimento faz com que os professores possam sair de uma posição de passividade para uma posição na qual eles possam se acostumar a refletir sobre cada passo dado no seu trabalho diário.

Certamente, o papel fundamental desse movimento reflexivo permitirá e estimulará um movimento de transformação docente; além do mais, fará com que os professores não se submetam a outras formações que não potencializem a vontade daqueles que pretendem inovar e desenvolver a sua perspectiva pessoal, profissional e formativa.

3 SOBRE OS NOSSOS PRINCÍPIOS TEÓRICOS

“Durante um tempo eu não refleti muito sobre ser professor. Foi quando eu comecei a participar mais de algumas formações e a ficar mais atento ao que era dito.”

(O Professor Reflexivo)

Entre todas as possibilidades das quais o ser humano dispõe para que assim possa haver um nível de interação e construção social para além das que já existem, temos aquelas que foram reinventadas, ressignificadas, transformadas e outras tantas que só lhes restaram a obsolescência. Em adição a isso, tivemos a abertura de novos caminhos com a intensa absorção das (novas) tecnologias digitais de informação e comunicação por conta da chegada da pandemia da Covid-19. Descobertas foram feitas e o aprendizado constante teve o seu lugar de destaque e, mesmo com tanto medo, privação e isolamento social, fomos impelidos a continuar com nossas atividades profissionais. O sistema educacional não ficaria à margem desse processo, assim como o processo formativo dos milhares de professores do nosso país.

Os docentes tiveram que tomar atitudes importantes para saber lidar com uma situação que para todos eles seria algo inédito: trabalhar em um período pandêmico. Nesse momento, a formação pregressa de cada um foi posta à prova a partir do período que eles tiveram que tratar, de um modo mais técnico, com seus computadores, programas de gravação, aplicativos, microfones, câmeras, *websites* e uma gama de artefatos tecnológicos que já faziam parte do nosso convívio diário. Dessa forma, os professores buscaram se aprofundar na ciência da importância desses aparelhos que, no que concerne ao conhecimento sobre eles, muitos docentes se sentiam limitados e resistentes.

A leitura especializada sobre o modo como os professores desenvolvem a sua práxis diária tem buscado melhorias que auxiliam no posicionamento dos professores diante dos processos de ensino e aprendizagem.

Essas melhorias se referem não somente àqueles que têm sido desenvolvidos durante a pandemia, que esperamos que jamais volte a ocorrer, mas também, aquelas que se relacionam diretamente sobre problemas anteriores e tão difíceis quanto os que estamos enfrentando agora. Nesse instante, me refiro às questões estruturais, sociais e políticas que beiram a precariedade e afetam diretamente os professores e o seu modo de trabalhar.

A resposta dos autores especializados aponta sempre para um movimento essencial aos professores: a formação docente, que deve ser contínua, revisada, ressignificada e atualizada. Formação essa que nos é urgente quando da reflexão da nossa práxis.

3.1 O conflito entre dois movimentos formativos

Processos de mudanças em escala mundial que ocorrem de tempos em tempos no meio político, econômico e social têm força suficiente para atingir com bastante notoriedade os espaços e comportamentos micro e macro. Seja em períodos de pandemias, guerras ou durante a manutenção e a troca de regimes políticos, é necessário que haja uma adequação dos formatos existentes a um determinado momento histórico. Ao sistema educacional não resta uma outra saída senão acompanhar esses movimentos de forma menos traumática possível para os sujeitos envolvidos e sem deixar de lado uma análise crítica e abrangente de determinado período.

Assim, como um fator de extrema importância dentro de qualquer sistema educacional, a formação docente, no afã de atualizar conceitos em meio a períodos de transição, sente na pele os impactos de ter que acompanhar as transformações sociais desde o século XVII. Desde esse período, de acordo com Saviani (2009, p. 143), foi apontada a necessidade de estudos sobre formação e assim, “o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims”.

Há mais de trezentos anos este assunto tem sido pauta de muitas discussões a fim de se obter novos enfoques e melhores resultados a partir da tríade: docente - discente - comunidade escolar. Novas práticas e formatos para uma melhor construção de conhecimentos é um dos assuntos tratados quando estudamos a formação docente desde então.

Trazendo para os dias atuais, a importância das pesquisas sobre formação docente se elevou a um patamar ainda mais alto, pois uma perspectiva inédita surgiu para os professores dessa geração: o ensino remoto emergencial. Milhares de docentes habituados ao espaço físico de sala de aula tiveram que se “inventar”. Durante esse período, ouviu-se bastante o termo “reinventar”, mas a verdade é que, baseado no significado do primeiro termo citado, muitos professores tiveram que descobrir, criar algo que não se havia

concebido, elaborar mentalmente, urdir ou arquitetar, ou seja, tiveram que arrumar uma nova forma de driblar a situação difícil a qual tiveram que encarar durante a pandemia.

Apesar da existência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e, de certa familiaridade dos professores em sua utilização, pudemos descobrir que a maioria deles, apesar de muito ouvir falar sobre, principalmente em períodos formativos, tiveram muita dificuldade no manuseio prático delas. Muitos docentes se sentiram totalmente perdidos e desamparados nesse momento. Corroborando com esse argumento, Pretto, Bonilla e Sena (2020, p. 12), afirmam que “o professor, de maneira geral, usa com certa tranquilidade as redes digitais em sua vida cotidiana, mas encontra dificuldades de articulá-las com o cotidiano dos processos formativos”. Essa afirmativa nos leva a crer que a lógica do discurso que dizia, desde muito antes da pandemia, que o professor precisava aprender a lidar com as novas tecnologias, não estava plenamente articulada com a prática. O que de acordo com Pretto, Bonilla e Sena (2020, p. 12), “pode levar a mais um processo de culpabilização do professor pelo fracasso do uso das TDICs na educação”.

Nesse momento, faz-se necessária uma reflexão sobre o papel dos processos formativos na carreira docente. Quais outros tópicos ou discursos, além dos que apontam a necessidade do uso das TDIC, deveriam ser recorrentes nos assuntos tratados nos encontros formativos, mas que permanecem em sua necessária objetividade teórica, sem alcançar a subjetividade e singularidade prática de forma bem-sucedida quando do exercício da docência? Esse questionamento nos leva a refletir sobre os estudos e pesquisas em formação docente e o efeito do que está escrito na teoria e o que é feito na prática.

É exatamente quando percebemos a distância entre o dito e o vivido que voltamos o nosso olhar para as décadas de setenta, oitenta e início dos anos noventa do século XX e dentro daquele contexto, vamos encontrar uma perspectiva docente formativa caracterizada pelo tecnicismo, pela burocratização e pelo processo verticalizado da transmissão de ideias.

Termos que ainda hoje são utilizados por professores e formadores, como capacitação e reciclagem. Talvez, pela falta de conscientização dos docentes sobre sua própria formação, são termos que não estão obsoletos devido a frequência do seu uso no discurso docente e que nos dão uma ideia de que há um conflito entre aquilo que se tinha antes e o que se espera da formação no século XXI.

A dicotomia entre esses dois momentos se faz necessária tanto no discurso como na prática para que possamos finalmente deixar de lado um modelo formativo tradicional que se caracteriza pelo distanciamento do que ocorre na trajetória profissional do professor.

Cabe salientar que o termo “trajetória profissional” se refere não só aos momentos do professor em sala de aula, mas também fora dela, pois acreditamos que os efeitos de um processo formativo adequado afetam a vida do docente de forma positiva mesmo quando ele não está na escola. Nos referimos aqui aos momentos de preparação de aula em casa e aos momentos de partilha com os professores em outros ambientes como os espaços *online* caracterizados pela informalidade dos discursos ali utilizados.

Ainda sobre os termos citados, Candau (1997) faz uma crítica ao “processo de reciclagem”, pois este modelo nos levaria de volta à universidade (formação inicial) para refazer aquele ciclo. Por sua vez, Marin (1995) nos alerta que o sentido da capacitação pode ser entendido como convencimento ou persuasão, o que geraria um treino sem abordagem crítica e reflexiva.

É necessário que o professorado tenha ciência de que os termos anteriores ainda tão utilizados para classificar os períodos de formação, devem ser substituídos tanto no sentido semântico como pragmático.

Os estudiosos que tratam da formação docente na atualidade (a partir do início deste novo século) e que serão citados a seguir, revelam a importância da busca por um processo formativo que esteja conectado ao trabalho exercido pelo professor e que o leve a refletir sobre todas as questões que envolvem essa atividade laboral. Por outro lado, parecemos ainda estar conectados aos modelos formativos não superados dos últimos trinta anos do século XX.

Uma prova disso é que alguns autores citam que a formação do novo século ainda traz características do processo formativo que lhe antecede. Oliveira, já em 2011, afirma que o processo formativo dos docentes parece não estar atento às transformações do século XXI, “predominando o ensino enciclopédico e continua voltada para a solução de problemas através da aplicação de teorias, métodos e técnicas” (OLIVEIRA, 2011, p. 288).

Nos apoiamos da mesma forma nos escritos de Nóvoa (1991), Zabalza (2004) e Behrens (2007), quando propõem novas rotas para a formação docente: primeiramente, o foco estaria no processo e não no produto; a formação deve ser ampla e progressiva sempre em aliança com a teoria e a prática docente; essa aliança serviria como mola

propulsora para novos conhecimentos, paradigmas, possibilidades e para a recuperação da autoestima do professor.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (9394/96), de modo superficial e depauperado, cita o termo “formação continuada” somente quatro vezes e a trata como algo a ser promovido pelo poder público em todas as instâncias educacionais (BRASIL, 1996). Cita também que para a execução dessas formações os recursos tecnológicos poderão ser utilizados. Por outro lado, o documento citado não se aprofunda sobre as características primordiais que devem reger uma formação docente que se aproxime daquilo que os estudiosos têm preconizado.

Por consequência, formadores e professores que estão distanciados da luz que os teóricos põem sobre o assunto, serão mais facilmente abarcados pelos conceitos mercantilistas e neoliberais de uma formação tecnicista. Conceitos esses que em determinado momento podem ser tomados como ideais, seja pela falta de conhecimento ou simplesmente pelo comodismo.

Mesmo tendo que lidar com as questões de ineficiência de como a lei trata da gerência, da produção e da execução da formação continuada é importante que os setores que oferecem encontros formativos aos docentes (IES, SEDUC e a Gestão do CCI) busquem formas de realizar encontros nos quais os professores não se tornem eternos consumidores de conhecimento, mas que sejam reconhecidos como sujeitos capazes de gerar novos saberes e valorizar o que for produzido por seus pares (García, 1999). A formação só terá sua completude se ela for pensada a partir daquilo que os professores almejam para si pessoal e profissionalmente. Tal situação gerará maior envolvimento entre os sujeitos e uma maior produção de novos saberes não somente para os professores e sobre o que eles pensam sobre formação, como também para as instituições que refletirão mais profundamente na hora de planejar, investir e executar as formações que elas oferecerão a partir daí. Conforme salienta Martins (2014, p. 72):

Precisa-se de um novo olhar sobre a formação docente, que atenda à real demanda dos discentes da escola pública. Para tanto, a formação de professores deve considerar a dinâmica da sala de aula, refletindo-a de maneira crítica juntamente com os docentes e discentes ali envolvidos.

Os modelos formativos a serem compartilhados com os docentes devem partir do pressuposto do tanto de conhecimento e experiência que se perde quando os professores são tratados como meros espectadores das formações que eles participam. Compartilhar momentos de fala e troca de experiências permitirá que antigos problemas decorrentes do

ambiente escolar possam ser resolvidos para que parte da energia gasta com eles durante tanto tempo seja transposta para a resolução e a reflexão de problemas maiores que atingem o coletivo como um todo e impedem o pleno desenvolvimento profissional.

Não somente as questões que envolvem as TDIC anteriormente citadas, mas outros pontos necessitam de constante reflexão com o apoio de uma rede de formação como: a avaliação e o currículo, a relação da escola com a comunidade, com o poder político e econômico, as relações entre os professores e outros aspectos educacionais importantes parecem patinar entre os pressupostos formativos do século passado e o que deveria acontecer de maneira mais veloz sob a égide de uma nova caracterização formativa que inclusive coloca o docente como protagonista desse processo.

Anteriormente, o professor era tratado somente como receptor e executor de ideias vindas de outras pessoas que consideravam a realidade vivida por todos os docentes como se fosse única e que gerava o descarte da força da produção de novos conhecimentos a partir das singularidades existentes.

O período da pandemia veio para mostrar um tanto dessa fragilidade dos processos formativos, principalmente na escola pública, que é o objeto de pesquisa desse trabalho. Inúmeras são as assertivas que tratam das dificuldades do professor nesse período e que resultam da precariedade de sua formação em todas as etapas: sejam elas a inicial ou a continuada.

Aliar teoria e prática e discutir profundamente como os autores caracterizam o processo de formação docente, serviu de base para que chegássemos aos resultados dessa pesquisa de maneira exitosa. Para isso, consideramos a perspectiva crítico-reflexiva como finalidade do processo formativo e o modo de execução da prática docente de cada sujeito participante da pesquisa.

3.2 Conceitos e consciência sobre formação docente

A busca pela consciência do que é a formação docente, seja para o professor ou para o formador, passa pelos estudos teóricos e epistemológicos sobre o tema, tendo em vista a necessidade de tê-los como embasamento durante qualquer trajetória formativa. Acreditamos que esse deve ser o primeiro passo para o distanciamento daquilo que se adequava a um momento histórico anterior e o que os teóricos dizem ser o essencial na atualidade.

Não queremos rechaçar completamente todo e qualquer modelo formativo, mas sim, construir um pensamento crítico e reflexivo sobre a distância entre o que é dito nas formações e o que é feito em sala de aula. Estudos recentes sobre formação docente sempre se referem à importância da aproximação desses dois ambientes. Precisamos buscar modos de compreender os conceitos que podem revelar maneiras de entender o que significa a formação docente para um profissional da educação em sua longa carreira.

A construção identitária de cada professor deve ser transpassada pela compreensão dos conceitos que envolvem a sua própria formação. Trata-se, portanto, de uma noção de si mesmo e sobre uma estreita relação com o movimento histórico e social no qual o seu trabalho está inserido. Tendo em vista a busca pela aproximação próspera entre formação e docência é preciso antes saber como os autores caracterizam a formação docente e a função que ela exerce na vida de cada profissional.

Conforme expõe Imbernón (2010, p. 11), “a formação dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de imaginação etc., os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender.”.

O professor é um trabalhador que necessita ser dotado de novos conhecimentos e é na sua formação que ele deve encontrar subsídios para que consiga ter o poder de investigar sobre sua práxis. Dar espaço ao processo de eliminação da dicotomia existente entre teoria e prática que nos leva a crer que “na prática, a teoria é outra”, sem pelo menos refletir que essa teoria pode estar ultrapassada e então aceitá-la como o único caminho formativo possível dentro de um contexto geralmente caracterizado pela precariedade, além de ser um vetor de desmotivação, significa estagnar profissionalmente.

Como diria Larrosa (2015, p. 105), somos constantemente impelidos a termos “experiências no educativo que só ocorrem mediadas, enquadradas ou enjauladas por operações de categorização e de abstração”. Operações essas por assim dizer, bastante perigosas e que não permitem a reflexão sobre nossas ações na busca por mudanças.

Sobre o papel da formação no que concerne às transformações sociais, devemos lembrar que esse processo de modificações envolve gerações inteiras, tanto a presente como as que estão por vir. García (1999, p. 22), afirma que “a formação representa outra dimensão do ensino como atividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações.”.

Interessante notar que pelo aspecto histórico, se faz importante olhar para o passado para entender o presente, mas no caso do ambiente formativo, é extremamente

prejudicial formar a partir de conceitos que hoje estão obsoletos e não surtem mais qualquer efeito quando da produção de novos conhecimentos.

Sobre a obsolescência conceitual, Larrosa (2015), nos questiona se somos nós, neste caso formadores e docentes, que estamos enjaulados com a nossa dita experiência e impedidos de avançar por não sermos capazes de surpreender ou experimentar algo que seja distinto daquilo que estamos acostumados a fazer.

Formação é adquirir um conhecimento que seja palpável, excitante, motivador e transformador. Formação deve se referir a obtenção de novas experiências, algo contrário à repetição de técnicas, que não consideram a singularidade da enorme quantidade de sujeitos envolvidos nesse processo.

Dentro do espectro das experiências formativas, Macedo (2015, p. 740) define formação como “o que acontece a partir do mundo/consciência do ser ao aprender formativamente, isto é, transformando em experiência significativa acontecimentos, informações e saberes que o envolvem.”. Assim, é preciso destacar a relevância das boas experiências que devem ser obtidas com a participação dos professores em momentos formativos de qualidade para que, como diz Larrosa (2015, p. 105), o docente possa ter um desejo de “tirar a experiência da jaula, de fazê-la sair, de abri-la para o lado de fora, com um desejo de saírem eles mesmo da jaula”.

O movimento de saída da jaula deve ser encarado como um ato de emancipação formativa. Como resultado, se tornará imprescindível a prática do ato de repensar, refletir e ressignificar comportamentos e ações a fim de trazê-los algum protagonismo a si mesmo com o objetivo de transformar a sociedade, sendo esse o papel principal de qualquer ato social, inclusive a formação docente.

A premissa do ato de repensar, refletir e ressignificar comportamentos e ações pode encaminhar o docente a uma posição de protagonismo em diferentes aspectos. Aqui vamos considerar três aspectos principais, são eles: formativo, profissional e pessoal.

A formação caracterizada pela busca do protagonismo docente favorece ao professor a criação de um perfil que busca por inovação na sua práxis. Algo que a cada passagem de tempo possa fazer suscitar uma adequação efetiva aos movimentos históricos que inevitavelmente interferem no sistema educacional e que se distanciem de experiências defasadas que aparentam ter algum tipo de sucesso pelo simples fato de serem reproduzidas nos ambientes escolares.

De forma expressiva, Nóvoa nos diz mais sobre o entendimento da formação. Segundo esse autor, Dewey se questionava: quando se afirma que o professor tem dez

anos de experiência, dá para dizer que ele tem dez anos de experiência ou que ele tem um ano de experiência repetido dez vezes? Experiência, por si só, reflete Nóvoa, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Para o autor, “formadora é a reflexão sobre a experiência ou a pesquisa sobre a experiência” (NÓVOA, 2000, p. 4).

Assim, formações pautadas por treinamentos e reciclagens podem acontecer milhares de vezes, mas se elas não forem favoráveis à participação do professor e à efetiva partilha das experiências intersubjetivas em um movimento horizontalizado objetivando a construção de conhecimentos, essas formações não terão a sua funcionalidade exercida por conta de determinados processos já deslocados do contexto histórico.

A busca da valorização das vozes dos professores, a fim de atualizar métodos e comportamentos, não significa somente perguntar o que eles desejam para uma formação de modo puro e simples. Não deve ser o desejo dos responsáveis pelos processos formativos criar um grupo de “opinadores”, mas fazer crescer neles o interesse pelo desenvolvimento e pela atualização no que se refere a sua formação.

Os professores devem também ser incentivados a criar o hábito de fazer leituras especializadas nesse tema para que possam discutir, ter propriedade, argumentar, valorar e se posicionar de um modo mais firme sobre aspectos teóricos que podem ou não se adequar à execução de suas práticas.

Os docentes anseiam pela melhoria de muitos fatores, mas, sabemos que certos aspectos, principalmente o político, pode ser um fator impeditivo para o surgimento de determinadas mudanças. Assim,

Não basta reconhecer a importância da figura do professor como potencializador de uma sociedade verdadeiramente democrática. Antes, porém, é preciso valorizá-lo com uma política salarial digna, com condições materiais e de infraestrutura adequadas ao exercício de sua prática pedagógica. Não é possível dissociar a formação docente das políticas públicas voltadas para a educação (MARTINS, 2014, p. 24).

Em grande medida, com o que se percebe atualmente, ou seja, professores esgotados com cargas horárias elevadas e salários não condizentes, classes lotadas, estruturas claudicantes e por vezes insalubres, é necessário que, para além de dar espaço para a fala dos docentes, haja a busca pelo entendimento e pela adequação dos processos formativos para cada grupo de professores.

No sentido de adequação, um dos fatores que podem tornar a classe docente mais firme em seus propósitos formativos é o compartilhamento de experiências. Martins

(2014, p. 58) nos mostra claramente que “é importante que o professor atue como mediador da sua formação a partir das trocas de experiências com os pares, refletindo suas práticas e com o apoio do coletivo de professores (re)construindo permanentemente a sua própria identidade docente”.

Oferecer um espaço para que o professor possa interagir com o formador, com seus pares e consigo mesmo é de suma importância para que ele possa descobrir formas de refletir sobre e executar em sala de aula o conhecimento construído nas formações. É dessa maneira que o professor se torna protagonista da sua própria formação para além dos espaços que elas acontecem. Sobre os pressupostos da reflexão e da ação na prática e sobre a prática, Costa (2014) esclarece que

A reflexão sobre a prática tem a possibilidade de promover uma ampliação na compreensão do professor acerca de seu próprio trabalho, saindo da ideia relacionada à simples transmissão de conteúdo para a possibilidade de construção de conhecimentos de forma crítica, com a possibilidade de promover a emancipação humana e a luta pelos direitos sociais. No entanto, é necessário chamar atenção para os limites dessa perspectiva de formação e de desenvolvimento do trabalho, uma vez que os contextos sociais e institucionais nem sempre favorecem a realização de experiências dessa natureza. (p. 163)

Um ambiente que propulsione a reflexão sobre como adequar os conhecimentos desenvolvidos considerando a singularidade de cada contexto, que variam até mesmo entre escolas da mesma rede, deve ser construído de modo coletivo e consciente.

Interessante notar que apesar das particularidades de cada docente, o melhor modo de se desenvolver aquilo que é chamado por alguns autores de emancipação formativa, passa pelo movimento coletivo, mas ao mesmo tempo nos remete a independência nas ações de um indivíduo. Bido e Galuch (2019, p. 1003) caracterizam a emancipação formativa como está a seguir:

A concepção de emancipação formativa – aproximada da tradução alemã *Mündigkeit* – em sentido lato aponta para uma ação individual exercida de maneira livre e voluntária com vistas à superação de um estado de cerceamento ou de tutela. É a constituição da responsabilidade individual diante das decisões no âmbito social, como processo de formação da identidade coletiva.

Pela perspectiva educacional, Adorno (1996) ressalta a emancipação do indivíduo como um “processo arraigado a um combate intelectual e comportamental aos processos alienantes impostos pela semiformação” (ADORNO, 1996, p. 389). Nesse caso, podemos caracterizar esse modelo de formação com os conceitos tecnicistas e burocráticos do

formato anterior ao modelo mais recente no qual estamos propondo aos professores de idiomas participantes desse trabalho investigativo-formativo.

A troca de ideias e perspectivas entre realidades que de longe parecem similares, quando analisadas minuciosamente, podem apresentar distorções que poderão ser solucionadas com a abertura à perspectiva do outro. Sobre os efeitos das ações individualistas e coletivas no protagonismo docente, Imbernón (2010, p. 70) afirma que

se as ações individualistas ou personalistas dos professores de uma instituição escolar desenvolvem-se tentando compartilhar determinados critérios, é possível levar a cabo uma ação coordenada ou, ao menos, podem ser estabelecidos espaços e processos de reflexão de como realizá-la. Os educadores necessitam participar conjuntamente de processos de inovação e formação ligados a projetos globais da instituição educacional, para assumir um maior protagonismo em seu trabalho.

O professor quando consciente de que a sua participação ativa na produção e execução dos momentos formativos é necessária e devida, obterá a partir daí um maior domínio sobre a reflexão da sua práxis de uma forma menos limitada, menos individualista e mais coletiva. E o mais importante, de um modo menos coadjuvante e mais protagonista, partindo de um ponto crucial que permita, além da emancipação formativa, a emancipação pessoal e profissional.

Assim como o mundo segue em processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução, o mesmo ocorre com a língua estrangeira que, dentro de cada momento histórico sofre mudanças constantes. Para que haja a emancipação formativa de qualquer profissional da educação, ele deve ter a chance de participar desse mesmo processo.

Não se pode esperar plena emancipação de um professor de idiomas no ato de enfrentar as transformações do mundo pós-moderno, se o conhecimento trabalhado nas formações é algo totalmente fora de contexto.

Portanto, é necessário agir, inclusive, para que o professor possa adquirir conhecimento sobre aqueles assuntos que remetem a sua própria formação e que parecem ser ideais, mas que não passam de movimentos que oprimem, limitam e desgastam a ele e a sua forma de exercer a profissão. Movimentos que interferem nos âmbitos coletivo e individual e que impedem uma formação considerada próxima ao ideal.

3.3 O professor de língua estrangeira e o paradoxo da sua formação

A formação do professor de idiomas no Brasil se divide em, pelo menos, três grandes frentes: ensino de língua estrangeira nos chamados cursos livres, ensino de idiomas nas escolas privadas e, por último, o ensino de línguas na rede pública. Há, ou pelo menos deveria haver, um equilíbrio entre as características e linhas distintas que se adequassem a cada uma dessas frentes, o que seria natural. O que ocorre é que, pela necessidade de aumento de ganhos salariais, um professor pode estar empregado ao mesmo tempo nesses três modelos que comportam uma só disciplina (a língua estrangeira), mas que se diferenciam pelas abordagens e finalidades.

Refletir sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil implica levar em consideração as diversas problemáticas pelos quais passam esses professores em termos daquilo que eles enfrentam nas escolas que trabalham no intuito de transmitir de modo efetivo os ensinamentos referentes a um idioma. Souza e Mor (2019, p. 10) nos levam a concluir que “algo deve mudar. Talvez a proposta de formação de professores, considerando-se que há uma indagação que historicamente não se cala: um projeto de Educação Continuada deve continuar que educação?”.

Cada ambiente tem as suas necessidades educativas que devem ser amparadas por um processo formativo bem-sucedido, atual, abrangente. Um processo que compactue com um determinado contexto com a intenção de compreender quais aspectos do ensino e aprendizagem da língua estrangeira devem ser considerados no intuito de transformar realidades e inserir os estudantes em um ambiente em que o conhecimento adquirido seja validado tanto no aspecto pessoal, como profissional.

No que se refere à abordagem do ensino de idiomas nas escolas particulares, há uma preocupação com a transmissão de conhecimentos sobre a estrutura da língua. Esse movimento geralmente ocorre em salas de aula bem estruturadas, mas ao mesmo tempo bastante numerosas, o que impede a assimilação da parte oral e auditiva do idioma pelos estudantes, e assim, resta ao docente trabalhar a leitura e a tradução através dos aspectos gramaticais e a obtenção de vocabulário específico.

As normas da língua estrangeira, com a valorização da sua estrutura, também são trabalhadas nas escolas públicas em um contexto similar ao das escolas particulares. Tal modo de se considerar o ensino do idioma, que não possibilita que o aluno adquira fluência, não é algo que deva ser considerado negativo, pois esse tipo de conhecimento

ainda é imprescindível, mesmo que a carência do mundo pós-moderno aponte para a necessidade de pessoas que se comuniquem mundialmente através da língua estrangeira.

São os objetivos apresentados pela Orientações Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras no Ensino Médio (OCNEM/LE) de 2006 que provam a necessária relevância do método de ensino utilizado nas escolas de Ensino Médio. São eles:

[...] (1) retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; (2) reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; (3) discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores —globalizantes e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; (4) introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e (5) dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL, 2006, p. 87).

Vale salientar que a estrutura de boa parte das escolas públicas se diferencia dos colégios particulares por conta, por exemplo, da falta de laboratórios adequados ao aprendizado da língua estrangeira, a não adequação do material didático à realidade do estudante e, em alguns casos específicos, tem-se a precariedade e a defasagem de seus ambientes. Dessa forma, a busca por esses objetivos fica bastante prejudicada.

Outro ponto que diferencia os dois contextos é que várias escolas particulares têm oferecido um modelo chamado de “ensino bilíngue” que para Hornberger corresponde ao tipo de educação na qual “duas línguas são usadas como meio de instrução” (1991, p. 217). Dentro desse mesmo contexto pode surgir o termo *bilinguismo* que pode ser considerado como “a habilidade de uma pessoa de processar duas línguas” (WILLIAMS; SNIPPER, 1995, p. 33) quando ela estiver interagindo com pessoas de seu convívio. Em determinados casos, a depender de cada escola, o aluno poderá avançar no aprendizado do idioma sem a necessidade de um curso extra.

Os cursos extras ao qual nos referimos são os chamados cursos livres. Nesses locais, em sua maioria cursos particulares, são oferecidas estruturas diferenciadas, salas menos numerosas e uma abordagem voltada para a obtenção da fluência no idioma pretendido: a abordagem comunicativa.

Foi na década de 1970 que os estudiosos de linguística aplicada juntamente com as percepções dos professores da época perceberam que para além de reproduzir orações, os estudantes deveriam saber também as utilizar em um contexto comunicativo real. Assim, a abordagem linguística foi gradativamente substituída pela abordagem comunicativa dentro do contexto do ensino de línguas estrangeiras com a

supervalorização das quatro habilidades completas: escrita, auditiva, leitura e fala. A partir de então, no intuito de transmitir maior autonomia ao aprendiz do idioma quando da criação do seu discurso, percebeu-se que “aprender uma língua não é mais somente aprender outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 81).

Dessa forma, já é possível encontrar escolas onde essa abordagem é utilizada como forma de ensino pelas prefeituras, estados e outros tantos cursos de extensão nas universidades que trabalham o idioma para fins de comunicação.

Um caso que se adequa a esse contexto é o *locus* da pesquisa dessa dissertação: o Centro Cearense de Idiomas. Como dito anteriormente, o CCI é uma ação do Governo do Estado do Ceará aos seus alunos do ensino médio que se iguala a um curso livre de idiomas em termos de estrutura, ensino e aprendizagem. Vale salientar que esses três aspectos nada se assemelham ao ambiente da escola regular, pois mais da metade dos treze Centros existentes, incluindo os relacionados nesta pesquisa, são localizados em shopping centers e mantêm um arcabouço diferenciado.

Sob a perspectiva discente, podemos destacar que as três frentes citadas costumam receber alunos com visões diferenciadas. No ensino particular e público regular, o aluno de idiomas encara o aprendizado da língua como mais um componente curricular dentre as outras disciplinas que compõem o currículo. Já nos cursos livres, boa parte dos alunos ficam mais próximos em adquirir uma visão mais ampla e engajada da língua estrangeira, do seu funcionamento e da sua efetividade no mundo globalizado através da obtenção da proficiência no idioma. Essa perspectiva se diferencia daquela que ocorre nas escolas, pois o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) considera somente o ensino de uma língua estrangeira e deixa de lado as questões que se referem à proficiência, como poderia ocorrer, se os PCN apontassem para uma língua como segundo idioma.

Um dos aspectos do processo de formação continuada de qualquer professor, que é defendido por Ragajopalan (2014), expressa veementemente a necessidade de os docentes conhecerem os documentos *suleadores*⁵ da disciplina que eles lecionam para que

⁵ O termo “sulear” é empregado aqui como modo de contraposição crítica ao caráter ideológico que se encontra no termo “nortear” (CAMARÁ; MEIJER; MARTINS, 2020). Com efeito, *sulear*, dialoga com a perspectiva de horizontalidade assumida ao longo desse texto, contrariando a perspectiva eurocêntrica e valorizando a diversidade de conhecimentos e saberes dos docentes.

assim possam planejar e coordenar suas aulas considerando o tempo, o espaço, o público a ser atingido e como esses fatores podem ser plenamente considerados.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no contexto atual, é um desses documentos que servem de referência para a construção do currículo escolar. A BNCC “indica conhecimentos e competências” que se esperam dos discentes ao longo de sua caminhada escolar, com o objetivo de se buscar “a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC foi criada para contemplar os processos didáticos e pedagógicos de todas as escolas públicas e particulares do país, mas deixou de lado os cursos livres de idiomas. Assim, os objetivos do aprendizado da língua estrangeira naqueles ambientes são:

O estudo da língua inglesa possibilita aos alunos ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de conhecimentos e participação social (BRASIL, 2017, p. 199).

Um das contradições desse documento é a incessante busca pela padronização, homogeneização e equidade nos processos de ensino e aprendizagem. Podemos considerar que essa base se apresenta, de modo intencional, com uma visão distorcida do ensino de idiomas, limitando-se somente ao inglês e deixando totalmente de fora do texto a língua espanhola, por exemplo.

Fato é que nem toda estrutura escolar oferece espaços para uma educação justa, efetiva e igualitária. Existe uma necessidade de que os documentos oficiais deem espaço para os diferentes movimentos criativos que naturalmente ocorrem nas escolas, até mesmo as mais precárias, e que o que for escrito, possa ter condições de amparar o que ocorre nos mais diferentes contextos.

O sistema tende a considerar comportamentos hegemônicos, por mais que a letra dos documentos pareça transmitir o contrário. Não obstante, a inventividade constante da comunidade escolar se torna uma das mais poderosas armas de enfrentamento e da não paralisia pelo sistema que nos oprime enquanto trabalhadores da educação.

Padronização e homogeneização são as perspectivas que o mundo capitalista e globalizado reserva aos seres humanos/consumidores enquanto geradores de lucros. Sob tal aspecto, podemos incluir grande parte dos materiais de língua estrangeira que são adquiridos a partir de instituições que parecem pouco prezar pela realidade dos diferentes contextos das escolas brasileiras. Esse aspecto é só um de tantos outros que se distanciam

das características da formação do século XXI, que considera a singularidade dos contextos como um fator primordial para a qualidade do processo de ensino e aprendizado.

Outro ponto a se ponderar é que, a partir do momento em que se padroniza a forma de transmissão de conhecimentos, a singularidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem é completamente deixada de lado, o que fatalmente prejudica o trabalho pedagógico, tendo professores e alunos como os mais prejudicados. Tudo isso porque os fundamentos pedagógicos aliados às competências gerais e específicas descritas pela BNCC, que busca desenvolver equidade e igualdade com vistas a equilibrar as desigualdades sociais históricas do país com a garantia de direitos a todos os alunos brasileiros, ficam longe de serem plenamente efetivados. De modo contrário, acaba-se por chegar ao que é completamente oposto ao que está no documento.

Considerar as características da formação que queremos é permitir encarar as contradições de tópicos ainda não superados e abarcar com profundidade outros tantos que se apresentam como novidade no contexto docente, como a decolonialidade do ensino de língua estrangeira.

Perceber o ensino de língua estrangeira através da ótica decolonial é uma premissa importante no que se refere a atualização constante do processo de ensino e aprendizagem de qualquer idioma. Siqueira nos mostra que é necessário

a descolonização de materiais didáticos, o desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural, a adoção de abordagens críticas, desembocando na inclusão e discussão regular de temáticas que possam contribuir para o desenvolvimento do aluno como cidadão plenamente consciente da posição que ocupa no mundo (SIQUEIRA, 2018, p. 208).

Assim como os processos formativos devem servir para aguçar a perspectiva crítica do professor em termos culturais, linguísticos e políticos, a relação direta entre formação docente e ensino decolonial deve ser um assunto a ser discutido entre esses profissionais. Em se tratando de um assunto recente, e considerando que a formação docente deve estar sempre atualizada, deixamos aqui uma possibilidade para que seja feito um aprofundamento do tema nos próximos encontros formativos que houver.

Relacionar a formação docente com as três frentes referidas (escolas públicas, particulares e cursos livres de idiomas) significa encontrar características parecidas que denotam ao tipo de formação considerada tecnicista, burocrática e verticalizada. Enfim, o modelo tecnocrata das décadas de 1970, 80 e 90, que de acordo com Behrens (2007, p. 444) ao invés de serem tratadas como formação plena, não passavam de “uma capacitação

que poderia ser entendida como o convencimento ou persuasão, o que geraria um treino sem abordagem crítica e reflexiva”.

Considerando esse formato já defasado, temos nas escolas particulares a utilização de apostilas padronizadas que funcionam como subsídio para todas as disciplinas do currículo. É baseado nelas que, os professores em conjunto, recebem um treinamento sobre como utilizar aquele material didático. Geralmente não há qualquer formação específica para a língua estrangeira durante esses momentos que mal podemos caracterizar como períodos formativos, mas podemos chamá-los simplesmente de treinamento do coletivo escolar para uma determinada tarefa no intuito de desenvolver determinada competência. Treinamento esse que ainda é uma característica da formação de quarenta anos atrás! Martins (2018, p. 25) nos alerta para esse tipo de método que muitos teimam em considerar como formação docente na sua plenitude e afirma que:

O treinamento visava, portanto, à mera repetição, sendo guiado por uma apostila ou um manual, sem considerar o sujeito participante, sua identidade profissional, sua trajetória acadêmica, levando-o apenas a executar o que já havia sido pré-estabelecido por outrem. É válido ressaltar que atualmente ainda [...] persiste a ideia de alguém ou determinada organização pensar para que os demais simplesmente executem, sem questionar e/ou levantar outras possibilidades.

A junção desse tipo de material, como apostilas e afins, e do tipo de treinamento recebido, transforma o professor em um mero receptor das ideias de “treinadores” que se comportam como meros emissores de técnicas e informações. Geralmente são trabalhadores incapazes de considerar a singularidade dos docentes e conseqüentemente dos alunos devido ao treinamento que eles recebem dos seus empregadores.

Esse tipo de formação, não pressupõe atos revolucionários de transformações, mas sim ações alienadas, egoístas e individualistas. Como resultado, tem-se a fragmentação do trabalho docente para longe do coletivo e tudo se resume a uma simples repetição de atos que levam os docentes a falharem e a não se desenvolverem como profissionais.

Como resultado, temos o distanciamento de momentos em que se pondere a função crítica e reflexiva de um docente sobre sua práxis ou até mesmo que se avalie as crenças de um professor sobre o ensino de idiomas em determinado contexto. Esse tipo de treinamento que trata o sistema educacional como técnico, restritivo e tecnocrata com o intuito da monetização, faz com que a escola, de acordo com Ferreira (2011, p. 122), “se torne lugar de obtenção de um sujeito esperado, premeditado em acordo com

interesses anteriores e, não raramente, atrelados a lógicas de mercado, como a tão propalada “formação de mão-de-obra”.

Fato é que não deixará de haver impeditivos à reflexão da práxis docente enquanto a lógica de mercado ditar as regras de momentos em que os professores se reúnem simplesmente para memorizar técnicas de outros profissionais que não estão preparados para compreender as sutilezas e as singularidades de uma dada comunidade escolar. Aliás, sabemos que não é interesse do mercado, da política e até mesmo de setores da sociedade, que haja qualquer tipo de reflexão por parte dos professores.

Em uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente, Zeichner (2008, p. 539) afirma que

o movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação docente, sob o *slogan* da reflexão, pode ser interpretado como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo “de cima para baixo”, que envolvem os professores apenas como participantes passivos.

É notório que, de acordo com o autor, o movimento que leva o docente a refletir sobre sua práxis é uma característica atualizada e necessária daquilo que se pensa sobre formação nos dias de hoje. Zeichner (2008, p. 539) ainda constrói uma relação da reflexão da práxis com outra característica da formação atual que é o trabalho coletivo quando ele afirma que

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares.

Outra perspectiva interessante é a relação entre reflexão da práxis e protagonismo docente nos períodos formativos. O mesmo autor reproduz a perspectiva de outros autores sobre a necessidade de dar espaços às teorias criadas pelos professores a partir de suas práticas para que possam ser analisadas e debatidas:

A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um *conhecimento* de base comum sobre boas práticas de ensino (ZEICHNER, 2008, p. 539)

Os autores nos alertam o quanto o ambiente educacional tem a perder se valorizarmos conceitos desatualizados na participação dos professores em períodos formativos. Considerar esses aspectos da reflexão sobre a prática é de extrema

importância para a construção de espaços onde a defasagem e a negligência da formação docente não façam parte como fatores preponderantes.

A formação docente reflexiva deve servir de apoio ao profissional para além das suas funções centrais em sala de aula, mas por outro lado, não pode sobrecarregar o professor com outras funções que o desvie da sua relação direta com o aluno. Zeichner (2008, p. 545) define de forma simples, mas ao mesmo tempo bem abrangente outros objetivos que vão além dos muros da escola:

A formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo. Assim como no caso da reflexão docente, o desenvolvimento profissional e a transferência de poder para os professores não devem ser vistos como fins em si mesmos.

É baseado nessa premissa que os professores de idiomas devem ter a oportunidade de participar de formações que os levem a expandir sua posição de criticidade em relação, principalmente, ao tipo de formação que eles costumeiramente participam.

A reflexão sobre a prática fará com que o docente tenha a sua percepção expandida no sentido de descobrir se tal modelo formativo, que à primeira vista lhe pode parecer essencial, não se trata somente de um modelo baseado no ensino proposto pelo neoliberalismo que atinge de forma preponderante o aprendizado de idiomas no sentido de o porquê aprender uma segunda língua. Tudo isso, tendo em vista que esse tipo de ensino quer que o estudante seja “alguém na vida” dentro de uma competição massacrante na busca por status pessoal, profissional e acadêmico, sem considerar que os discentes já são alguém na vida devido a toda a história pessoal que os precedem.

O contexto ‘formativo’ nas escolas particulares e nos cursos livres de idiomas se comparado ao da escola pública parece estar em melhor posição. Ora vejamos, as formações voltadas exclusivamente para os professores de idiomas no âmbito público são quase que inexistentes. Os professores trabalham com materiais distantes da realidade dos alunos, que em sua maioria, são oriundos de comunidades carentes que não conseguem enxergar a língua estrangeira como fator emancipatório, por diversos fatores, incluindo a sua própria condição econômica, social e familiar.

Os professores costumeiramente não recebem apoio genuíno das escolas que trabalham, pois essas já estão ocupadas com outras problemáticas advindas das disciplinas ditas mais importantes como português e matemática e que fazem parte de um

conjunto de avaliações externas para auferir o nível de conhecimento dos alunos nessas duas disciplinas.

Dessa forma, não existe qualquer avaliação externa voltada para a língua estrangeira na escola pública que possa mensurar os resultados obtidos a cada ano com o ensino do idioma. Portanto, para que se possa pensar em um modelo de avaliação externa, é necessário primeiramente uma transformação estrutural e mudanças na mentalidade das instâncias envolvidas nesse processo, principalmente a governamental.

Ora, realizar avaliações sem que antes essas mudanças ocorram, é ir em direção a um precipício de resultados negativos e que no final os professores restarão como os principais responsáveis por tal desastre. Sobre esse aspecto, Oliveira e Araújo (2005) demarcam o debate e apontam a necessidade de que os resultados de avaliações externas sejam incorporados sem que, contudo, se estabeleça determinismo nas relações entre eles e o trabalho dos professores, como se estes fossem os únicos e plenamente capazes de engendrar os resultados escolares.

Outro ponto a ser citado é que, os testes de proficiência que medem o nível de fluência do brasileiro, como o International English Language Testing System (IELTS), o Test of English as a Foreign Language (TOEFL), as certificações de Cambridge criadas pelo departamento English for Speaker of Other Languages (ESOL) da Universidade de Cambridge e o Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) são testes com um preço bastante elevado e que não fazem qualquer sentido serem aplicados com os alunos da escola pública a partir do momento que nesse espaço a abordagem comunicativa não é predominante.

Desde que a língua inglesa foi oficialmente implantada nas escolas em 22 de junho de 1809 e a língua espanhola em 09 de abril de 1942, esses idiomas passam por um processo de desgaste por conta dos fatores citados anteriormente. A falta de momentos formativos específicos para os docentes os distancia ainda mais de uma reflexão necessária sobre como fazer um trabalho efetivo em condições adversas.

Frente ao exposto, é possível que se façam pequenas intervenções que resultem em um efeito positivo mesmo dentro de contextos adversos. Imbernón (2010, p. 67), nos leva a refletir sobre a importância da relação entre formação e intervenções em um dado contexto e afirma que

a formação assume, assim, um conhecimento que lhe permite criar processos próprios de intervenção, em vez de dar uma instrumentação já elaborada. Para tanto, será necessário que o conhecimento seja submetido à crítica em função

de seu valor prático e do seu grau de conformidade com a realidade, analisando-se os pressupostos ideológicos em que se baseia.

Baseado no conceito anterior, não se pode imaginar uma situação em que professores não possam ter a chance de participar de períodos formativos a fim de fazer com que situações complicadas passem a ser analisadas sob a ótica de um docente mais engajado e motivado.

Períodos formativos tratados pela perspectiva do treinamento ou até mesmo a falta deles, como ocorre nas escolas públicas, é a chave para práticas individualistas, o que é outra característica da formação da qual queremos nos afastar. Não existirá razão para a troca de ideias entre os pares e o trabalho coletivo será bastante prejudicado, o que conseqüentemente resultará em um ambiente onde mais uma vez as singularidades dos sujeitos não serão respeitadas. Imbernón (2010, p. 71) nos traz uma mensagem impactante sobre como esse tipo de comportamento pode ser prejudicial, pois

ao seguirem essa tradição profissional individualista, os professores de uma escola se movem por interesses pessoais e assumem atitudes de confrontos com os colegas de trabalho, não apenas o trabalho educativo individual será prejudicado, mas também o processo educativo da instituição.

Pode ser considerado um ataque à carreira do profissional docente não permitir, através do seu protagonismo e da sua real participação, a construção de um trabalho coletivo e crítico que permita a expansão da consciência e da potencialidade dos sujeitos envolvidos com a comunidade escolar a fim de evitar comportamentos individualistas e competitivos que não agregam positivamente para a resolução dos muitos problemas intrínsecos ao contexto educacional.

Por fim, temos o modelo formativo dos professores de inglês nos cursos livres, sejam eles particulares ou públicos. O referido modelo se assemelha bastante ao que ocorre nas escolas particulares: tecnicista, vertical e burocrata. Aqui nós temos os cursos de idiomas, seja com materiais próprios ou, como no caso do CCI, com materiais adquiridos através de editoras conceituadas como a Oxford University Press, Cambridge, Pearson, Macmillan e Edelsa, dentre outras que estão despontando nesse mercado rentável e promissor.

Geralmente, o que ocorre é que, os encontros formativos oferecidos aos professores dos cursos livres ficam sob responsabilidade das editoras que enviam seus técnicos para que em um encontro de poucas horas narrem para os professores como utilizar o material adotado por uma determinada instituição. Esses técnicos se comportam

exatamente como sua função é denominada, ou seja, apresentam o material sem considerar a singularidade do coletivo docente, o seu local de trabalho ou o nível dos alunos e a procedência deles. Assim, os professores de uma rede privada participam de uma “formação” nos mesmos moldes daquela oferecida aos professores do Centro Cearense de Idiomas e vice-versa.

Interessante notar um aspecto importante: os trabalhos acadêmicos, inclusive essa dissertação, geralmente tratam da relação entre o aprendizado da língua estrangeira e o mundo pós-moderno, ou seja, a relação do aprendizado de um idioma com o mundo atual deve estar sempre em equilíbrio, atual e condizente. No entanto, as características da formação dos professores ainda estão bastante defasadas no que se refere ao posicionamento crítico e reflexivo do trabalho que ele realiza, ou seja, o professor de idiomas deve ter a competência de ensinar aquele idioma e fazer com que o aluno se torne fluente sem trazer para o seu dia a dia a criticidade e a construção reflexiva sobre os vários aspectos educacionais que envolvem o seu trabalho. Em relação a isso é importante citar que o professor trabalha na maior parte do tempo baseado somente nessa transferência da competência linguística entre ele e o estudante.

Ferreira (2011, p. 122) argumenta que “somente baseado em competências que não são refletidas, o professor perde a sua condição de trabalhador, e de trabalhador autônomo no sentido de propor seu projeto pedagógico em consonância com a sua realidade e com os seus colegas”. Fato é que, se ao professor lhe parece que não é possível discutir, conhecer, analisar e transformar a sua realidade como profissional, a sua identidade, agora inacabada, reverbera em algo que podemos tratar como a incompletude do ser professor. Essa função, que agora sofre duras perseguições políticas, deve ser sempre caracterizada por seres questionadores do poder político, econômico e social, incluindo aí o fazer pedagógico.

Schön (2000), por sua vez, nos adverte que o desenvolvimento de competências nos profissionais acontece na prática e a partir da prática, sendo diferente a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Ghedin (2003, p. 130) corrobora com ambos os autores citados e afirma que “toda reflexão está sempre historicamente situada diante de circunstâncias concretas que estão ligadas ao contexto social, político, econômico e histórico”.

Vejamos a importância de adequação da formação docente ao contexto vivido pelo professor. Formação, acima de tudo, é adequação e atualização para o docente em um mundo que o ontem se mostra no dia de hoje já defasado. Assim, surge um

questionamento: a quem interessa oferecer uma formação com processos antiquados e desatualizados? E a quem interessa uma formação que seja libertadora? Socialmente falando, temos aqui o eterno conflito entre as classes sociais relatado por Marx no Manifesto Comunista (2005). O pequeno grupo (burguesia) que detém o poder econômico, político e social servirá como uma grande barreira à emancipação do grupo com um maior número de sujeitos (proletariado). Nesse último, estão inseridos professores e alunos, por exemplo.

Importante perceber que, inseridos no contexto formativo que lhes é oferecido, os professores de idiomas parecem ter uma única função que é fazer com que o aluno desenvolva plenamente a fluência na língua. De maneira prática, essa pode ser a finalidade mais importante, pois é esse processo que torna o bom resultado do seu trabalho, mesmo que somente pelo viés da tecnicidade, da rasa reflexão e daquilo que o mundo globalizado e o mercado produtivo e neoliberal requerem. Por outro lado, Pimenta (1999, p. 31) argumenta que

trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de formação cultural, de valores de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

Dentro desse conjunto, existe a probabilidade de os professores intuitivamente trabalharem com alguns conceitos de uma formação mais atualizada caracterizada por movimentos coletivos, por exemplo, mas que passam longe de outras perspectivas que exerçam uma reflexão sobre os processos que envolvem o ensino da língua estrangeira para além da obtenção da fluência e sobre as mudanças sociais significativas que é uma das principais finalidades da formação docente na atualidade.

Zeichner (1993) nos revela a importância de preparar os professores para que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que os influenciam. Dessa forma, não é através de uma formação docente defasada que essa atitude será construída. Pimenta (1999, p. 31) reitera que “a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório”.

Destarte, formações com características de treinamento, jamais permitirão o surgimento de professores emancipados, pois a singularidade de cada docente em seu movimento único de emancipação não cabe em espaços que os considerem a todos como operários em uma fábrica nos Estados Unidos de 1930, em um trabalho cansativo e

alienante e com uma única função como a retratada por Charles Chaplin no grandioso Tempos Modernos⁶. Baseado nesse pressuposto, Ferreira (2011, p. 128) afirma que

tais características são recorrentes e muito divulgadas, sobretudo nos cursos de licenciatura e nos chamados cursos de formação continuada, tidos como oportunidades de preparação para a profissão. Analisando-os, pode-se observar atenderem a uma perspectiva ideológica, cujas características restringem-se ao fazer e fazer, parecendo implicar que os professores são práticos e somente necessitam receitas de um agir metodologicamente organizado e sem aprofundamento teórico, que se reproduz e revela, através de avaliações externas, o alcance dos índices tidos como ideais.

Assim, atos de ressignificação dos processos formativos direcionados aos professores de idiomas são necessários para que os docentes criem o hábito de agir conscientemente para além das “receitas” oferecidas pelos responsáveis por seus períodos formativos e se tornem os protagonistas a partir de seus modelos experienciais advindos do seu labor diário atrelado às teorias atualizadas e seguindo em direção ao rumo proposto para a formação docente do século XXI.

Somente dessa forma, a perspectiva da formação deste novo século, considerando o lócus da nossa pesquisa, poderá estabelecer vínculos entre os períodos formativos, a sala de aula e o mundo globalizado do qual fazemos parte ou então o aprendizado de um novo idioma não terá plenitude em sua função.

Consequentemente, a formação continuada deve oferecer ao professor momentos e espaços para discutir e entender a realidade que o cerca. Esses espaços, estruturados em uma proposta, podem se tornar algo praticável e inspirador, levando em conta os professores como centro intelectual da formação. Assim, docentes que concebem e transformam as formações poderão finalmente experimentar o protagonismo. Isso implica, em síntese, na responsabilidade, nos fatos e nas consequências do enfraquecimento dos processos pedagógicos quando/se houver a falta do diálogo partilhado mais coeso e coerente dentro da formação.

Com efeito, é de suma importância que os profissionais envolvidos com os encontros formativos devam se predispor a criar um vínculo com esse momento mais recente e mais importante do ensino de línguas no Ceará, que é a instalação dos Centro Cearenses de Idiomas.

⁶ Tempos Modernos (1936) é um filme que retrata a vida urbana nos Estados Unidos no ano de 1930, e demonstra os modos de produção industrial baseados na divisão e especialização do trabalho na linha de montagem. Esse fato é retratado no filme em que Carlitos, figura principal, é um operário que trabalha em uma linha de montagem apertando parafusos. Em razão da quantidade excessiva de exercícios repetitivos, Carlitos, mesmo fora da função industrial, continua a efetuar movimentos como se estivesse apertando os parafusos na linha de montagem.

Com a possibilidade de novos modelos formativos, didáticos e pedagógicos, no que se refere à rede estadual em relação ao aprendizado da língua estrangeira, deverão surgir alterações referentes ao comportamento de gestores, professores e alunos, no que poderá resultar, assim desejamos, em uma práxis atualizada, diferenciada e qualificada.

4 SOBRE NÓS, OS NOSSOS ENCONTROS E A FORÇA DEMOCRÁTICA DO COLETIVO

“A gente aprende ensinando. Isso é algo lindo na nossa profissão.”

(A Professora Aprendiz)

“O tipo de professor que você escolhe ser influenciará a vida de muitas pessoas que confiarão em você.”

(O Professor Influenciador)

Reunir os professores em um coletivo de formação significa auxiliá-los no processo de adesão ao hábito de, junto com os seus pares, criar, inovar e ressignificar os conceitos que remetem à formação docente. Neste tipo de encontro, deve existir, acima de tudo, o estímulo ao pensamento e a expansão da consciência desse profissional. É no coletivo que colocamos em prática a máxima de Freire (1996, p. 25) quando ele diz que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Muitos docentes reconhecem que essa prática, além da sua importância, é dotada de grande beleza e influência nas relações intersubjetivas.

Este capítulo traz uma visão geral dos encontros formativos realizados com a preciosa participação dos professores de língua estrangeira do CCI.

A formação foi desde sempre direcionada a seguir os conceitos mais atuais preconizados pelos autores que tratam da formação docente. Sendo a flexibilidade um desses conceitos, foi aberto o espaço para que um professor de espanhol participasse ativamente mesmo depois de decidirmos que os encontros seriam voltados somente para os professores de língua inglesa.

Portanto, além da flexibilidade, consideramos através desse movimento, o acolhimento como outra qualidade da nossa formação. Não poderíamos, mesmo depois de aceitar a sua participação, deixar que o único professor de espanhol se sentisse deslocado quando junto da maioria de língua inglesa, o que geralmente é factível nas formações propostas para o CCI quando os dois grupos estão reunidos.

A nossa intenção desde sempre foi estimular nos professores o desenvolvimento de características que remetessem a formação do século XXI. Prezamos pela busca da força coletiva da tríade formador – formando – formação.

Deve-se considerar que, através das experiências vivenciadas ao longo da carreira, cada participante já traz em si, de modo consciente ou não, conceitos que remetem à formação docente que precisamos ou desejamos ter. Dessa forma, valorizar o histórico dos professores e fazer deles protagonistas dessa pesquisa, significa considerá-los como sujeitos determinantes, inclusive na forma como esse texto foi estruturado.

Assim, na epígrafe de cada capítulo, decidimos valorizar as falas dos professores convidados. Falas essas que favoravelmente nos remetem às características da formação docente do século XXI: a comunicação entre os sujeitos participantes, a busca pelo aprendizado, o ato de questionar os conceitos impostos, influenciar os pares positivamente, transformar paradigmas e atitudes, refletir sobre suas práticas em seus contextos e nunca parar de estudar e de se aperfeiçoar.

Baseado nessas falas, os professores receberam codinomes e, para que suas identidades sejam plenamente preservadas, no decorrer do texto não foram e não serão citados os nomes dos Centros participantes desta pesquisa.

Quadro 1 - Os professores participantes

Professor (a)	Localização do CCI
A Professora Comunicadora	Região Metropolitana de Fortaleza
A Professora Aprendiz	Região Metropolitana de Fortaleza
A Professora Questionadora	Fortaleza
O Professor Influenciador	Fortaleza
O Professor Transformador	Região Metropolitana de Fortaleza
O Professor Reflexivo	Região Metropolitana de Fortaleza
O Professor-estudante	Interior do estado do Ceará

Fonte: Elaborado por Sousa (2021)

Depreendemos, a partir da leitura do quadro, que, dos sete docentes participantes, dois atuam em Fortaleza, quatro em centros da Região Metropolitana de Fortaleza e apenas um docente está lotado em um CCI no interior do estado do Ceará.

Os encontros geralmente aconteceram em intervalos de quinze a trinta dias entre cada um deles e as datas foram definidas a partir do coletivo docente. Uma carta convite

foi enviada aos gestores de cada CCI participante para que assim eles tivessem ciência da participação de seus docentes na nossa pesquisa.

Antes de cada formação, os professores receberam textos propostos pelos formadores a serem discutidos no respectivo encontro. Poucos dias antes de cada data, o convite e a pauta de cada formação eram enviados para todos os participantes, exceto no primeiro, no qual houve somente a distribuição da pauta.

Figura 1 - Pauta do primeiro encontro formativo

- 1 Acolhida:** “Passagem das Horas” de Álvaro de Campos;
- 2 Apresentação da turma:** a partir de palavra ou verso de “Passagem das Horas”;
- 3 Apresentação e discussão da Proposta Formativa**
- 4 Discussão do texto**
- SOUSA, Carlos Henrique Andrade de; MARTINS, Elcimar Simão. Formação continuada de professores de língua estrangeira: um olhar a partir do Centro Cearense de Idiomas. In: MARTINS, Elcimar Simão; LIMA, Maria Socorro Lucena. **A pesquisa como princípio formativo na pós-graduação:** da reflexão sobre as práticas à construção do conhecimento. Fortaleza: Imprece, 2020. p. 23-42.
- 5 Avaliação e encaminhamentos:**
- 5.1 Definição da temática do próximo encontro a partir do levantamento prévio;
- 5.2 Definição do cronograma;
- 5.3 Organização dos grupos de apoio aos encontros (acolhida, memória, avaliação);
- 5.4 Produção científica: memorial, diário de bordo, artigos e/ou organização de e-book;
- 5.4.1 Produção de um texto: Eu, professor de idiomas! – Prazo de entrega a definir.
- 5.5 Certificação de 40ha – Pró-Reitoria de Extensão da UNILAB;
- 5.5 Nuvem de palavras - avaliação do encontro.

Fonte: Elaborado por Sousa (2021)

A pauta revela um cuidadoso planejamento para o desenvolvimento do primeiro encontro, com acolhida e apresentação de formadores e participantes; discussão sobre a proposta formativa; debate, a partir dos destaques dos participantes, sobre o texto previamente enviado; momento de avaliação e alguns necessários encaminhamentos. Com isso, os professores efetivamente foram co-construtores desse momento inicial.

A pesquisa-formação contou com um total de cinco encontros que não serão descritos individualmente, mas em blocos. Além de querermos evidenciar a ligação entre eles, através das atividades assíncronas, queremos também corroborar a presença das interações, das convergências e dos conflitos entre os diferentes momentos como proposto no tema dessa pesquisa. Na sequência, apresentamos as datas de realização dos encontros.

Quadro 2 - As datas dos encontros formativos

Encontros	1°	2°	3°	4°	5°
Data	09/04/2021	30/04/2021	21/05/2021	11/06/2021	02/07/2021

Fonte: Elaborado por Sousa (2021)

O espaço de tempo entre um encontro e outro respeitou as particularidades de cada professor em relação às outras atividades exercidas por eles. Todas as datas foram definidas em comum acordo e em alguns casos elas tiveram que ser trocadas sem qualquer prejuízo a partir da necessidade do grupo como um todo.

4.1 Encontro 1 - A formação continuada dos professores de língua estrangeira dos Centros Cearenses de Idiomas: interações, convergências e conflitos.

O mês de março de 2021 marca a data do primeiro contato com os participantes quando enviamos as cartas convite aos gestores de cada unidade. No mês seguinte, depois de combinarmos com os docentes através do coletivo, decidimos a data do primeiro encontro. Vale salientar que todas as outras datas foram decididas da mesma forma considerando a disponibilidade de cada docente. Os momentos síncronos das formações iniciavam às nove horas da manhã e terminavam por volta das onze horas da manhã sem intervalos. Todas elas foram realizadas através do *Google Meet*, revelando o poder de adequação da formação ao momento da pandemia e isolamento social que já estávamos atravessando.

Uma primeira atividade assíncrona foi desenvolvida antes de nos reunirmos para o primeiro encontro. Foi disponibilizado um formulário para que os professores pudessem preencher com suas informações pessoais: nome, telefone e data de nascimento. Logo após, um outro formulário foi enviado para que eles fizessem uma lista de três temas que

gostariam de discutir a partir do segundo encontro. A figura seguinte sintetiza o rol de temáticas elencadas.

Figura 2 - Slide compartilhado com a sugestão de temas escolhidos pelo coletivo

The slide features a bright orange background with a white semi-circular shape on the right side. On the left, there is a stylized sun with a yellow circle and dashed rays. The title 'Definindo os próximos encontros' is written in white text at the top left. A list of five topics is presented on the right, separated by horizontal lines.

Definindo os próximos encontros

1. Caminhos do ensino de línguas para o século 21 / Gestão pedagógica e (in)sucesso de currículo / Avaliação em língua estrangeira.
2. Ensino Remoto, Ensino Híbrido e ferramentas online para o ensino de Inglês. / Formações práticas e específicas que incentivem e atualizem os professores no uso de ferramentas digitais.
3. A construção de um consenso em relação ao oferecimento de uma Formação relevante e de qualidade.
4. O papel da equipe gestora no que diz respeito a observar e coletar informações (solicitar aos professores) sobre quais tipos de formações seus professores necessitam.
5. Quando os alunos com deficiências se sentirão realmente parte da sala de aula? Que tipo de formação me prepara para não fazer com que um aluno cego se sinta excluído ?

Fonte: Elaborado por Sousa (2021)

Uma leitura da figura revela o primeiro ponto a ser destacado a partir dos desejos dos docentes, que é a variedade de temas trazidos por eles e que se traduzem na singularidade de cada um: avaliação, gestão pedagógica, o tratamento com o aluno deficiente visual e dúvidas sobre a melhor maneira de criar vínculos. Essa variedade nos mostra a infinidade de percepções que se pode obter a partir de um grupo de apenas sete docentes.

Assim, baseado nas respostas dos professores, consideraremos alguns fatores importantes. Primeiramente, nós tivemos os questionamentos dos docentes sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) durante as aulas devido ao contexto da pandemia que fez com que os processos pedagógicos fossem convertidos ao Ensino Remoto Emergencial (ERE). Esse processo resultou no desenvolvimento dessa temática em dois encontros formativos em sequência.

É um fato que a discussão sobre esse assunto teve o seu grau de importância elevado a partir de 2020 e que, mesmo com o fim da pandemia, deve continuar não somente pela perspectiva pedagógica, mas também social, política e estrutural, já

considerando o inevitável retorno ao ambiente físico das escolas. Assim, a formação continuada deve se manter atualizada para se apresentar com as condições adequadas para dar suporte ao processo de intervenção a fim de manter a contemporaneidade do trabalho do docente, tendo em vista que esse profissional “constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (NUNES, 2001, p. 21).

Outro ponto a se considerar baseado nas respostas citadas, se trata exatamente de questionamentos sobre a própria formação docente. Mais de dez diferentes temas foram citados, sendo que cinco destes nos levaram a uma reflexão sobre como fazer com que a formação docente fosse um espaço de acolhimento e diálogo.

Existem inquietações por parte dos professores sobre como essa formação tem se mostrado e quais mudanças precisam ser feitas para que as suas necessidades formativas sejam plenamente atendidas. É visível a intenção dos docentes de fazer parte das mudanças necessárias para a formação continuada e serem protagonistas de um movimento que resultará em ações positivas para todos os envolvidos com a comunidade escolar.

A quantidade de vezes que a palavra formação foi citada, nos leva a refletir sobre a relação entre a quantidade de encontros formativos com a participação dos professores, as temáticas que são discutidas e como elas são trabalhadas nesses encontros. Não queremos ser levianos e levantar suspeitas sobre essa questão, muito pelo contrário, queremos somente revelar a necessidade de que a formação, enquanto suporte à carreira docente, se mostrará sempre incompleta, necessária, infinita. Para Honoré (1992, p. 100), “A compreensão formativa é uma modalidade fundamental da atividade humana em via de realização. Ela é uma manifestação ativa de nossa existência formativa”.

Por conseguinte, esse grupo de docentes participantes da pesquisa serve como uma amostra de uma incompletude temática da formação continuada. Do mesmo modo que o mundo se movimenta de forma bastante veloz, assim deve ser a formação docente. Se mostrar atual, abrangente, diversa, e flexível é essencial para uma formação que se adeque ao mundo pós-moderno neoliberal. Por outro lado, essa formação não se deve deixar ser moldada ou totalmente influenciada por ele, mas acompanhá-lo de forma crítica, pois, “apesar de o neoliberalismo defender uma formação polivalente, contraditoriamente, estabelece as bases legais que a reduzem a um aspecto meramente técnico” (BUENO; TOCANTINS, 2016, p. 134).

Dentre os temas citados pelos docentes, quatro deles foram decididos coletivamente para compor os debates das formações. O quadro a seguir traz uma síntese das temáticas que foram trabalhadas em cada encontro.

Quadro 3 - Síntese dos cinco encontros formativos

Tema	Material / Texto de fundamentação
<p>Encontro 1 - A formação continuada dos professores de língua estrangeira dos Centros Cearenses de Idiomas: interações, convergências e conflitos.</p> <p>Formador convidado: Professor Doutor Elcimar Simão Martins (UNILAB)</p>	<ul style="list-style-type: none"> SOUSA, Carlos Henrique Andrade de; MARTINS, Elcimar Simão. Formação continuada de professores de língua estrangeira: um olhar a partir do Centro Cearense de Idiomas. In: MARTINS, Elcimar Simão; LIMA, Maria Socorro Lucena. A pesquisa como princípio formativo na pós-graduação: da reflexão sobre as práticas à construção do conhecimento. Fortaleza: Impreco, 2020. p. 23-42.
<p>Encontro 2 - Formação Docente: o papel da gestão nesse processo.</p> <p>Formador Convidado: Professor Doutor Elcimar Simão Martins (UNILAB) e Professor Especialista Emanuel Leite (UNILAB / Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú).</p>	<ul style="list-style-type: none"> MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; LEITE, Maria Silva Ribeiro. Gestão e cotidiano escolar? Espaço de reflexão? Revista educação e linguagens, Campo Mourão, v.3 n. 5, jul/dez.2014.
<p>Encontro 3 - Caminhos do ensino de línguas para o século 21</p> <p>Formadoras convidadas: Prof^ª Dra. Sara de Paula Lima (UFC) e Prof^ª Dra. Cristina Cunha (UFC).</p>	<ul style="list-style-type: none"> SILVA, Ana Cristina Cunha da; LOPES, Julimar Trajano. Ensino de língua inglesa na educação superior: quais os desafios para uma agenda de normalização em CALL?. In: LIMA, Álisson Hudson Veras; PITA, Julianne Rodrigues; SOARES, Maria Elias (org.). Linguística aplicada: os conceitos que todos precisam conhecer. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. v. 2, cap. 5, p. 120-144. ISBN 978-65-86371-28-4. MAGALHÃES, José Hemison de Sousa; PAIVA, Larissa Ingrid; LIMA, Sara de Paula. Instagram como ferramenta educacional na formação de professores de língua estrangeira. Research, Society and Development, v. 10, n. 3, e42810313445, 2021, (CC BY 4.0) ISSN 2525-3409 DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13445

	<ul style="list-style-type: none"> • KUKLINSKI, Hugo Pardo; COBO, Cristóbal. Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia: ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Barcelona: Outliers School, 2020.
<p>Encontro 4 - Ensino remoto, ensino híbrido e ferramentas online para o ensino de línguas</p> <p>Formadora convidada: Professora Doutora Lécia Carvalho (Universidade Federal do Rio Grande do Norte).</p> <p>Formador Convidado: Professor Doutor Samuel Lima (Instituto Federal do Rio Grande do Norte).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • OLIVEIRA, Kátia Cristina Cavalcante de <i>et al.</i> Reflexões sobre o ensino de línguas e literatura, formação docente e material didático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 319 p. v. 1. ISBN 978-65-87645-12-4. Disponível em: https://pedrojoaoeditores.com/wp-content/uploads/2020/07/ebookensinolingua3a1tia.pdf.
<p>Encontro 5 - Avaliação em língua estrangeira</p> <p>Formadora Convidada: Professora Doutora Xênia Diógenes (Universidade de Fortaleza)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Uma carta sobre a nossa experiência formativa”

Fonte: Elaborado por Sousa (2021)

O quadro acima é uma representação do que havia sido planejado desde o início em relação às temáticas escolhidas. Todas elas foram mantidas sem qualquer mudança no decorrer da pesquisa. Outro ponto importante a se destacar foi a quantidade de instituições envolvidas nos desenvolvimentos dos temas. Formadores especialistas, mestres e doutores de instituições públicas e privadas deram a tônica da heterogeneidade das falas, o que retrata bem a nossa busca por fazer da nossa formação um espaço de falas que partiam de perspectivas diversas.

A principal discussão do primeiro encontro formativo, que contou com a participação de cinco dos sete docentes que estiveram conosco regularmente, foi pautada na leitura de um texto previamente distribuído: *“Formação continuada de professores de língua estrangeira: um olhar a partir do Centro Cearense de Idiomas”* (SOUSA; MARTINS, 2020) e uma atividade de produção escrita intitulada: *“Eu, professor de idiomas”*. Esse material serviu de base para a roda de diálogos do nosso primeiro dia de

formação. Foi também com essas duas atividades que nós apresentamos o conceito da proposta dos nossos encontros aos professores. Dali por diante, compartilhamos todo espaço possível para que nós pudéssemos trocar experiências sobre formação docente.

Como ponto de partida, foi pedido aos professores que eles fizessem uma relação das atividades propostas com o contexto no qual eles estão inseridos e a prática docente de cada um no CCI. O modo como eles enxergam essa relação foi descrito da seguinte forma por dois dos docentes e corroborado no discurso dos demais participantes:

“O texto recorda muitas coisas que eu sempre questiono. Nos períodos de encontros de professores, em que momento a gente vai falar da aula? Em que momento eu vou poder discutir de fato sobre uma situação real da nossa vida prática? Geralmente isso não é considerado, ou fica no final finalzinho ou só é dado 3 minutos para você falar com alguém, enfim, nunca é o mais importante da formação ou o que tem maior relevância. E quando os autores citam sobre posicionar o professor como protagonista há uma necessidade de considerar, assim, pode ser uma leitura errada que eu esteja fazendo, mas eu sinto que a imensa maioria das formações que eu participei sempre desconsideram o professor, considerando-o como inferior. Como se o fato de o professor não ter lido aquela teoria, ou o fato de o professor desconhecer que existe uma inovação naquele campo, ou dele não trazer para aquele momento, né? A perspectiva, é... daquela inovação que está sendo apresentada, o professor seja menor. Eu sinto muito, eu sinto bastante nos processos de construção de formação de professores sempre se parte ou pelo menos indiretamente se parte, do princípio de que o professores não sabem e que alguém deve ensiná-los a fazer isso. E a nós não é dado o momento de juntos construirmos esse espaço de formação.” (O Professor-estudante)

“Queria só complementar o que os meninos já mencionaram. Esse sentimento de que quando a gente vai para as formações a gente só recebe, recebe, recebe e aceita (risos) e é isso que vai ser e por mais que a gente tente puxar um momento na reunião para a gente poder falar sobre os nossos desafios raramente conseguimos. Eu sei que existe a teoria, mas essa teoria que eles nos mostram nas formações parece algo que não se dá para fazer uma adaptação sendo que a nossa vida em sala de aula é sempre sobre adaptar. A gente consegue sim adaptar as teorias com as nossas práticas. Mas só que ninguém pergunta nada para a gente. Ninguém quer saber o que a gente realmente tem a dizer e eles poderem trabalhar em cima disso e fazerem com que a gente se sinta parte do processo.” (A Professora Questionadora)

A partir dos depoimentos citados anteriormente, podemos perceber uma problemática em relação ao papel dos professores dentro dos espaços da formação continuada que, em parte, está fundamentado em conceitos desatualizados, o que se contrapõe às características mais atuais de uma formação horizontalizada, dialógica e participativa.

Diante do que foi exposto, o Professor-estudante sinaliza vários questionamentos que parecem nunca terem sido respondidos na sua completude em outros momentos de formação, salientando a total falta de diálogo entre formadores e docentes, o que não permite que seja posta em prática “a análise das situações problemáticas que leva à promoção da inovação institucional e que é o objetivo prioritário da formação continuada” (IMBERNÓN, 2010, p. 57).

No que diz respeito a essa falta de partilha entre formadores e professores, observamos que uma razão que afeta a qualidade da consolidação da formação continuada, que tem como objetivo elevar o nível da práxis docente, é a ausência de espaços onde o professor possa compartilhar suas experiências pessoal, profissional e pedagógica.

Cada professor que participou do primeiro encontro teve uma fala de concordância em relação a falta de comunicação e diálogo durante as formações que eles tinham participado até então. Em um ambiente onde não há chances plenas de partilha, parte das situações que afligem o professor na sua vida profissional, parecem permanecer sem solução, o que pode gerar uma enxurrada de tantas outras aflições e o não fortalecimento do grupo para a resolução de problemas.

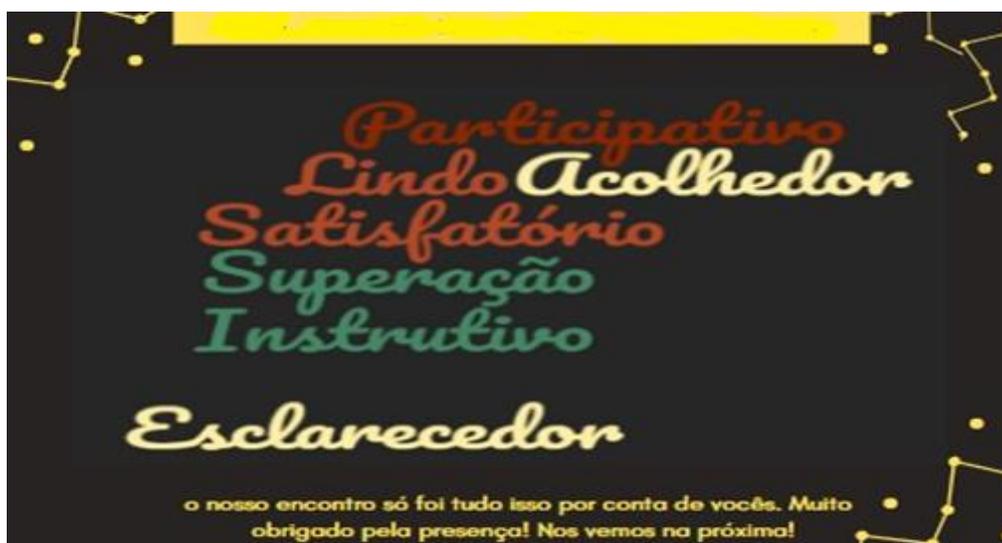
O diálogo aberto abre caminhos para o compartilhamento da cultura formativa dos professores que, muitas vezes, pode estar bastante enfraquecida. Mesmo assim, a partilha dessa cultura é importante pois, “quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 27).

O primeiro encontro se aproximou da conclusão depois de tomadas as decisões principais sobre datas, horários e sobre a explicação da participação efetiva de uma dupla de apoio que nos daria suporte pedagógico nos outros encontros. Cada dupla ficou responsável por momentos como o acolhimento, a memória do encontro anterior e a avaliação do encontro que estaria sendo realizado.

Ao final da reunião, pedimos que os professores, através de uma nuvem de palavras, descrevessem com um termo, como eles caracterizaram a primeira formação do

dia nove de abril. As palavras que foram expostas ao final da reunião serviram de base para que fosse produzido um cartão de agradecimento pela participação dos docentes naquela formação. A cada formação um cartão nesses moldes foi produzido, exceto no último encontro quando a dinâmica foi diferente.

Figura 3 - Cartão de agradecimento pela ocasião da participação dos docentes no primeiro encontro



Fonte: Elaborado por Sousa (2021)

O momento da nuvem de palavras serviu como um dos processos avaliativos da primeira formação. Desde que foram idealizados, sabíamos que os momentos de avaliação desses encontros serviriam como um farol, como um instrumento de acompanhamento e planejamento de nossas ações posteriores.

Avaliar, ser avaliado e refletir sobre a avaliação de um processo formativo é de suma importância. É necessária a compreensão de que “a formação só se estabelece quando se exercita a sua valoração, até porque, de alguma perspectiva, de algum ponto de vista, nem toda aprendizagem é pertinente (MACEDO, 2015, p. 740).

Baseado no conteúdo da valoração citada, os termos utilizados evidenciam o sucesso que foi o primeiro encontro formativo e nos deram esperanças de que um trabalho bem desenvolvido e de muita excelência poderia ser alcançado.

Os encontros seguintes adotaram uma proposta similar à realizada no primeiro. Sempre iniciávamos com um momento de acolhida e memória do encontro anterior. Essas duas atividades estiveram sempre sob a responsabilidade de uma dupla docente voluntária.

Em um segundo momento, era partilhada a oportunidade do palestrante – em alguns encontros foram dois – de dialogar com os professores sobre o tema escolhido por eles. O excerto a seguir traz o sentimento de um dos docentes sobre o modo como a formação estava sendo conduzida: *“Então, a nossa participação na formação deve ser levada em conta como está ocorrendo aqui, pois, afinal, a formação é feita para cada um de nós. As ideias têm que sair da gente, das necessidades que nós temos”* (A Professora Questionadora).

Utilizamos os estudos de Pimenta (1999), quando ela aponta uma urgente associação da necessidade de uma formação que além de reflexiva, esteja sempre disposta a rápidas mudanças, pois, é assim que funciona a dinâmica da sociedade multimídia, da globalização e da multiculturalidade cujos canais de diálogos e interação são abertos e a multilateralidade das discussões. Por outro lado, é através do depoimento da Professora Questionadora que o oposto é evidenciado por conta da quase inexistência do diálogo entre os sujeitos nas formações que eles participaram até então.

Compreender a singularidade de fatores que remetem a escuta, ao acolhimento e de tantos outros que servem de atualização dos modelos formativos é um grande desafio para os sujeitos envolvidos na realização das formações docentes. Pensar desse modo é superar conceitos retrógrados e permitir que os resultados práticos da formação continuada transponham o espaço de sala de aula e se conectem a lutas mais amplas por justiça social e uma contribuição para diminuir as lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo (ZEICHNER, 2008).

Durante as formações, os professores tiveram seus tempos de fala bem otimizados. Eles se sentiram à vontade para tratar de todos os temas propostos, relacionando-os às suas frustrações, inquietudes e expectativas. Não houve, em qualquer situação, um chamamento à participação de modo insistente ou obrigatório.

A proposta dos nossos encontros foi, desde o início, contribuir para que o professor fosse, de fato, um protagonista através de seus discursos, o que para nós poderia ser algo inesperado, pois uma determinada fala poderia conduzir o encontro formativo para uma outra perspectiva diferente daquela que estávamos esperando. Eis a necessidade de se trabalhar com a flexibilidade no que se refere ao que foi planejado anteriormente.

Entretanto, as falas dos docentes foram sempre caracterizadas pelo anseio de se expressarem através da crítica e de uma problematização natural sobre seus contextos. “Nessa perspectiva, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador

em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver.” (ZITKOSKI, 2008, p. 130).

4.2 Encontro 2 - Formação Docente: o papel da gestão nesse processo

O segundo encontro foi marcado pela presença de quatro dos sete professores participantes do grupo que compõem a formação. Dessa vez, A Professora Comunicadora e A Professora Aprendiz ficaram responsáveis pelos momentos de acolhida, memória do encontro anterior e avaliação do segundo encontro. Essas atividades assíncronas foram combinadas com elas ao final do primeiro encontro e fazem parte da ideia de fomentar o protagonismo docente na execução das formações.

Figura 4 - A pauta do segundo encontro formativo

Encontro 2
Pauta

- 1 Acolhida:** “Recomece” de Bráulio Bessa
- 2 Retomada da Aula Anterior** (breve memória)
- 3 Roda de Conversa** - Formação Docente: o papel da gestão nesse processo.
- Palestrantes:** Elcimar Martins e Emanuel Leite
- Mediação:** Henrique Andrade
- 4 Encaminhamentos** 4.1 Definição da temática e do cronograma dos próximos encontros:
 Encontro 3 - Caminhos do ensino de línguas para o século 21 **(21/05)**
 Encontro 4 - Ensino remoto, ensino híbrido e ferramentas online para o ensino de línguas **(11/06)**
 Encontro 5 - Avaliação em língua estrangeira **(25/06)**
- 4.2 Organização dos grupos de apoio aos encontros (acolhida, memória e avaliação);
- 5 Avaliação**

Fonte: Elaborado por Sousa (2021)

A temática abordada para esse encontro esteve ancorada na percepção que os professores têm sobre a responsabilidade dos gestores enquanto ofertantes de períodos formativos. O tema mais votado pelos docentes para ser trabalhado nesse segundo encontro foi o seguinte: “Qual tipo de formação o professor necessita? – O papel da equipe gestora no que diz respeito a observar e coletar informações prévias com os professores”.

Não foi oferecida aos professores uma leitura prévia sobre o tema, mas posterior ao encontro. Nesse caso, nos pautamos pelas falas dos professores a partir do discurso dos dois formadores convidados, tendo um deles trabalhado como gestor escolar na rede pública e o outro por estar exercendo essa mesma função atualmente.

Ao planejar esse encontro, decidimos de maneira lógica, não moderar as discussões focadas na busca de culpados pela não oferta de encontros formativos atualizados, pois sabemos que a proposta teórica para a formação docente não tem essa característica. Além disso, um suposto “confronto” entre gestores e docentes nos distanciaria da leveza, da acolhida e do respeito, que foi exatamente o que os professores disseram esperar para aquele momento. Portanto, resolvemos abordar a temática através da perspectiva do compartilhamento de tarefas entre gestores e professores no planejamento, produção e execução de encontros formativos de qualidade, ou seja, promover a coletividade do grupo durante as formações e para além delas no intuito de buscar melhorias para a categoria docente como um todo.

Consideramos que quando Imbernón (2010) afirma que os professores aprendam com seus pares durante o processo formativo a desenvolver um trabalho democrático pensado no coletivo, acreditamos que o termo “pares” se refira também aos gestores, pois os conhecimentos produzidos e adquiridos nos encontros formativos podem ir além do espaço-tempo designado para tais, inclusive devendo alcançar os sujeitos que deles não participaram.

Três questionamentos foram feitos para iniciarmos um compartilhamento de experiências sobre o papel da gestão na formação docente por ela liderado. Esses questionamentos foram produzidos pelos professores quando no intervalo entre o primeiro e o segundo encontro a eles foi perguntado sobre como gostariam de discutir o tema do encontro formativo.

A primeira pergunta lançada foi: *“Temos boas equipes gestoras ou são apenas reprodutoras?”*. Vamos observar o posicionamento do Professor Transformador:

“Professor, está todo mundo querendo guardar a palavra, pois só essa pergunta dá uma conversa de três horas! (risos) Se deixar vamos o dia todo falando. Bem, eu posso dizer que no CCI onde eu trabalho há uma equipe fantástica. O que houve inicialmente, foi um encontro de pessoas incrível. Sob muitos aspectos, principalmente pela acolhida. O processo foi feito de maneira bastante leve. Desde o princípio eles reconheceram que não têm larga experiência na gestão de cursos livres de idiomas. A gente tem um diretor que é um educador físico e a nossa coordenadora,

que apesar de ser formada em Letras Português e Espanhol, o seu maior tempo de experiência é dedicado ao trabalho em educação em prisões, que são áreas completamente distantes da nossa, mas desde o início se mostraram disponíveis para nos escutar: “Como esses professores que estão na equipe e que são mais experientes que nós, podem contribuir na nossa gestão?”. Eu sempre senti isso deles, sabe? Mas eu vejo que não é um sentimento que eu vejo acontecer comumente quando eu converso com os colegas pelas redes sociais, WhatsApp e na “Rádio Peão”. Então, eu me sinto muito privilegiado, pois eu sinto que na minha equipe gestora eles não são reprodutores, muito embora, eles estejam sempre no fio da navalha. Se eles não fizerem o que a SEDUC manda, eles saem da gestão, por outro lado, se eles não fizerem o que os professores querem, eles não conseguem bons resultados. Então, eu sinto que eles são bem pressionados dos dois lados”. (O Professor Transformador)

Percebe-se, a partir da fala do Professor Transformador, que houve um entendimento de que a troca de experiências entre gestores e professores seria algo crucial para o bom andamento das atividades propostas no CCI em questão. Termos como: acolhida, leveza, contribuição e disponibilidade, pautaram o contato inicial da equipe, fazendo que o grupo fosse caracterizado como “fantástico”.

Além disso, o reconhecimento, por parte dos professores, de que os gestores podem sofrer dupla pressão dentro do ambiente escolar, deve servir para que haja um fortalecimento da equipe através da empatia e da ajuda mútua, situação que se espera que ocorra em qualquer CCI e em qualquer instituição escolar.

A segunda pergunta feita foi: “*Como me sinto em relação as demandas? Só as acato?*”. Vejamos o posicionamento do Professor Influenciador e da Professora Questionadora que trabalham em uma mesma sede do CCI.

“Às vezes eu sinto que somos bombardeados com muitas demandas que nem sempre são nossas. Eu não me sinto obrigado a procurar o aluno que se evadiu por algum motivo. Eu não acredito que isso seja o papel do professor. É um papel da gestão a análise da melhor maneira de se chegar ao aluno evadido. Eu não posso parar o que eu estou fazendo para fazer ligações para alunos para chamá-los a participarem da semana de provas. Veja só, imagina que eu tenha que ligar para os meus 104 alunos. Se eu for de fato fazer isso, não terei tempo para mais nada. Graças a Deus, de todos os meus alunos, somente três ou quatro deixam de fazer as provas. E sobre acatar o que nos é proposto, isso é uma culpa do sistema que nos obriga a isso. A gente pergunta, a gente questiona, mas a burocracia toma conta de tudo, roubando a nossa energia. É algo que vem de cima pra baixo e você tem

que sair do meio para não ser esmagado. Falta autonomia dos núcleos gestores em dizer se acatam ou não o que lhes é proposto pela SEDUC. Também falta autonomia da nossa parte, os professores, pois há coisas que não deveríamos acatar, mas que a gente termina acatando. E há situações que a gente briga, briga, briga, mas acaba não chegando a lugar algum. Isso é mais um desabafo.” (O Professor Influenciador)

“Eu sinto que as demandas burocráticas tomam a nossa energia. Nesse tempo nós poderíamos estar planejando atividades interessantes para os alunos, mas a gente tem que preencher um monte de formulário que ninguém vai acessar. Simplesmente para mostrar letras e números que alguém diz que é necessário ter. Enfim, é isso.” (A Professora Questionadora)

Processos burocráticos dentro do ambiente escolar aparentemente não deixarão de existir. Porém, discutir com os docentes a melhor forma de executar esses processos, sem que eles fiquem sobrecarregados a ponto de se tornar uma pauta negativa constante, é algo que deve ser discutido em períodos de formação entre gestores e professores. Compartilhar ideias que facilitem, que transformem e que diminuam a burocracia escolar pode aumentar a inventividade do grupo como um todo, inclusive possibilitando a chance de melhorias em outras áreas tão difíceis de lidar como a burocrática.

A última pergunta feita foi: *“Qual a função da gestão para fortalecer o trabalho em sala de aula?”*. Vejamos as considerações de um dos professores sobre esse questionamento:

“Primeiramente, passa pelo reconhecimento de que o gestor também é professor. Às vezes as discussões surgem, por exemplo, pela falta de entendimento de que para se preparar uma boa aula pode levar muito tempo. Eu também acredito que algumas gestões, não são todas, não veem com bons olhos o tempo da “ociosidade produtiva” do professor. É como se tivéssemos sempre que mostrar um dado sobre alguma situação de sala de aula para mostrar que não estamos com tempo ocioso. Partindo do princípio de que a gente possa se entender com nossos pares de modo mais horizontal é melhor para todo mundo.” (O Professor Transformador)

A horizontalidade nas discussões entre gestores e professores é apontada nessa fala como solução para a resolução de problemas. Interessante notar que, esse termo, é uma das características que buscamos para as formações na atualidade. Ele também serve para qualquer outro tipo de relação dentro do ambiente escolar, inclusive entre professores e alunos. Dialogar, muitos poderão dizer, é o melhor caminho para se enfrentar

obstáculos. Situações complicadas são dirimidas quando se possibilitam espaços de fala direcionados a escutas acolhedoras.

Há evidências nestas falas que demonstram muitos desencontros na relação entre professores e gestores não somente no que concerne à formação, mas também em algumas outras práticas pedagógicas que estão inseridas na perspectiva das funções de cada sujeito dentro do CCI.

Todas as características que buscamos reunir no intuito de atualizar a formação docente, também são válidas para a ressignificação da relação entre os gestores e os docentes na tomada de decisão: horizontalidade na partilha de informações, dialogicidade, diminuição da burocracia, fuga da racionalidade técnica, coletividade e protagonismo, nesse caso, do grupo como um todo.

Um trabalho pedagógico fragmentado, resultado do não concatenamento das ideias dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, pode trazer uma larga deficiência no que concerne aos processos básicos que têm o poder de potencializar as mudanças no ambiente escolar que tanto são almejadas, mas que devido a essa falha em como se desenvolve as relações, faz com que surjam momentos de crises que são negativamente potencializadas e paralisantes. Frente a essa realidade, gestores e professores acabam por não compreender que “os momentos de crise podem ser muito frutíferos, pois diante dos problemas visíveis é que podem surgir novas ações que precisam ser empreendidas” (COSTA; LEITE; MARTINS, 2014, p. 106).

Há de se refletir sobre esse formato que burocratiza as funções dentro da escola. Burocracia essa que isola e remete a um processo em que cada um está por si só e, em nenhum momento, esses docentes se permitem partilhar responsabilidades, avanços e experiências que envolvem várias situações da vida pessoal e profissional, o que resulta no enfraquecimento das relações dentro daquele ambiente. Nesse caso, devemos considerar que

as relações são construídas pautadas pelo respeito às diferenças, valorizando os indivíduos e estimulando-os a refletirem no coletivo. As ações grupais são compreendidas como espaço de avaliação, reflexão, planejamento e nova ação, com vistas a garantir a excelência da educação. (COSTA; LEITE; MARTINS, 2014, p. 99).

Sobre garantir a excelência da educação, temos no trabalho coletivo e na partilha de responsabilidades um maior poder de alcance na busca desse objetivo. Reconhecer que o individualismo é prejudicial para todo o corpo educacional é o primeiro passo para a resolução de problemas, pois

o posicionamento da gestão escolar em partilhar soluções para os problemas por ela vivenciados surge como forma de construção de significado das teorias junto aos professores, assim como forma de comprometimento deles em relação à realização de cada um dos passos planejados pelo coletivo. (COSTA; LEITE; MARTINS, 2014, p. 103).

Pensando na atuação conjunta de professores e gestores no que concerne às funções de cada um, incluindo aqui, a busca pela formação adequada de ambos, as decisões referentes a esse tema devem seguir o princípio da dialogicidade, da flexibilidade e da empatia na composição de encontros formativos que os reúnam em um mesmo espaço para discutir temas que concernem a ambos os grupos. Vale salientar que, durante as formações oferecidas pela SEDUC, professores e gestores do CCI sempre ficam no mesmo prédio, mas quase nunca se reúnem no mesmo espaço para discutir a prática pedagógica. Quando ocorre de todos estarem no mesmo ambiente, geralmente se portam como espectadores de uma formação da qual tentamos nos distanciar.

Assim, durante os encontros formativos, os dois grupos devem estar organicamente reunidos e prontos para discutirem sobre os obstáculos que os distanciam, assumir e refletir sobre suas convicções e tentar compreender o que falta e o que pode ser acrescido e ressignificado na formação docente de cada um, já que no final, todos são professores. Sendo assim, esse é um dos maiores desafios a ser superado pelo quadro de profissionais que compõe o CCI para a construção de um melhor espaço de desenvolvimento do seu corpo docente e gestão, visando a essência do ser coletivo e de uma formação plenamente cidadã.

Coincidentemente, o terceiro e o quarto encontro formativo se relacionam diretamente no que concerne às suas temáticas. O terceiro surge com uma pergunta: *Quais os caminhos para o ensino de idiomas no século XXI?*”. Por outro lado, a temática da quarta formação funciona como uma resposta direta para aquela pergunta, que seja: *“Ensino remoto, ensino híbrido e ferramentas online para o ensino de línguas”*. Na sequência, apresentamos a agenda formativa do terceiro encontro.

Figura 5 - A pauta do terceiro encontro formativo

CAMINHOS DO ENSINO DE LÍNGUAS PARA O SÉCULO XXI
Pauta do 3º Encontro Formativo – 21/05/2021 – 9h00min

- **1 Acolhida:** “Alegria e motivação como ferramentas de aprendizagem”
- **2 Memória do Encontro Anterior**
- **3 Roda de Conversa -** Caminhos do ensino de línguas para o século XXI.

Palestrantes: Profa. Dra. Sara Lima e Profa. Dra. Ana Cristina Cunha

Mediação: Henrique Andrade e Elcimar Martins

- **4 Encaminhamentos:** Organização do grupo de apoio para o próximo encontro.
- **5 Avaliação**

● **Textos suleadores da Roda de Conversa:**

SILVA, Ana Cristina Cunha da; LOPES, Julimar Trajano. Ensino de língua inglesa na educação superior: quais os desafios para uma agenda de normalização em CALL?. In: LIMA, Álisson Hudson Veras; PITA, Julianne Rodrigues; SOARES, Maria Elias (org.). Linguística aplicada: os conceitos que todos precisam conhecer. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. v. 2, cap. 5, p. 120-144. ISBN 978-65-86371-28-4.

MAGALHÃES, José Hemison de Sousa; PAIVA, Larissa Ingrid; LIMA, Sara de Paula. Instagram como ferramenta educacional na formação de professores de língua estrangeira. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 3, e42810313445, 2021, (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13445>

Texto para aprofundamento:

KUKLINSKI, Hugo Pardo; COBO, Cristóbal. Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia: ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Barcelona: Outliers School, 2020.

UNILAB Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
 INSTITUTO FEDERAL Ceará
 EDDOCÊNCIA Educação, Diversidade e Docência
 CCI CENTRO CEARENSE DE IDIOMAS
 UNILAB-IFCE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

Fonte: Elaborado por Sousa (2021)

A pauta revela o anseios dos docentes sobre o futuro do ensino de línguas estrangeiras para o século XXI. Nesse caso, a importância de um formador bem-preparado e atualizado com as novas tendências do ensino se fez necessária pois, os professores buscavam respostas para algo que eles poderiam imaginar como será, mas que ainda não tinham certeza, de outra forma, eles não pediriam uma discussão sobre essa temática.

Vale salientar que, o tema do momento de acolhimento desse encontro foi uma das respostas obtidas como um dos caminhos a seguir, ou seja, a alegria e a motivação como ferramentas de ensino, que se juntam às ferramentas digitais, que são o reflexo do ensino atual e futuro.

A formação proposta por nós, buscou se fazer atual tanto na forma como no conteúdo. Como não pudemos nos reunir fisicamente, o fator de realizarmos os encontros *online* não foi um fator impeditivo para que a formação acontecesse.

Sobre o conteúdo, devemos considerar os temas da atualidade que foram amparados pela formação docente no intuito de auxiliar o professor na obtenção, na produção e na partilha de conhecimentos.

4.3 Encontro 3 - Caminhos do ensino de línguas para o século 21.

O terceiro encontro, através das palavras das duas formadoras convidadas, trouxe bastante novidade no que se refere às novas tecnologias que podem e devem ser utilizadas durante e depois do ERE de modo frequente.

Como uma das características da formação continuada é se mostrar abrangente, além dos discursos sobre letramentos digitais, que envolvem novos *websites*, aplicativos e plataforma de jogos educacionais, não foi deixada de lado uma discussão sobre a precariedade tecnológica, seja em termos estruturais ou de conhecimento, que assola docentes e discentes. Essa situação reflete um pouco do atraso da escola em relação à velocidade das mudanças tecnológicas, o que é um fator preocupante que somente foi evidenciado por conta do período pandêmico. Sobre esse atraso da escola em relação às mudanças constantes das TDIC, Kenski (2015, p. 433) corrobora que “esse avanço tecnológico não foi articulado com mudanças estruturais no processo de ensino.”.

O Professor Transformador levantou alguns questionamentos sobre esse tema e que, mesmo bastante discutido a ponto de ficarmos quase uma hora a mais além do horário proposto, foi percebida a necessidade de novos encontros de qualidade para que se prossiga a continuidade dos debates. Vejamos um trecho:

“A realidade social no que se refere às tecnologias me preocupa bastante. Eu me pergunto como vai ser o ensino de línguas no século XXI e como a massa vai alcançar esse ensino cada vez mais dependente das tecnologias. A imensa maioria dos nossos alunos, por exemplo, não sabem utilizar um smartphone. Como nós vamos usar essa ferramenta se os estudantes sabem somente o básico sobre o seu uso?” (O Professor Transformador).

Por ser a estrutura do CCI mais bem equipada, o que favorece um pouco mais a utilização dessas ferramentas, espaços de troca de experiências devem ser criados. São necessárias discussões recorrentes sobre como professores e alunos podem aprender e se aprofundar na utilização desses instrumentos tecnológicos e como podem fazer para driblar a falta de preparo para lidar com as novas tecnologias. Sobre essa questão, a Professora Comunicadora levanta um debate sobre como a falta de aprofundamento em relação às TDIC pode prejudicar o trabalho docente:

“Eu me senti um pouco perdida quando tive que encarar as novas tecnologias no ERE pois, em determinado momento me pareceu haver muitas alternativas, muitas ferramentas, sendo que ao mesmo tempo parecia não existir solução em nenhuma.” (A Professora Comunicadora)

Outras falas seguiram o mesmo ideário: a necessidade de aprender mais, se aprofundar sobre conhecimentos tecnológicos e adequá-los ao contexto docente do CCI. O atraso no horário do término do encontro esteve muito ligado aos vários discursos necessários proferidos sobre o tema. Vale salientar que, esse não foi o único encontro que teve o seu horário estendido e pelo mesmo motivo: o protagonismo do discurso docente. Um discurso coletivo e abrangente que permitiu discussões valorosas entre os pares e os formadores.

Ao longo do terceiro encontro foi disponibilizado o momento de avaliação através de uma ferramenta digital que permite criar quadros virtuais chamada *Padlet*. A participação de todos foi bastante contundente como podemos ver a seguir.

Figura 6 - O uso do *Padlet* como ferramenta avaliativa do 3º encontro



Fonte: Elaborado por Sousa (2021)

A formação docente deve ser um momento de trocas intersubjetivas. Nesse espaço, o professor deve ter a oportunidade de demonstrar sua capacidade de criar conhecimentos. Assim, quando a Professora Comunicadora expôs a apresentação com o Padlet, uma das palestrantes não titubeou em dizer que, para ela, aquela ferramenta era uma novidade. Foi quando, mesmo chegando ao fim de um encontro que já excedia o horário, houve mais um instante de troca de conhecimentos ao passo que a Professora

Comunicadora fez uma breve síntese do que seria possível produzir através do uso de tal ferramenta para a surpresa da formadora e dos outros presentes.

Momentos como esse são retratados nas palavras de Pimenta (2005, p. 15) quando ela afirma que, “todo professor pode produzir conhecimentos (práticos) sobre o ensino na medida em que propõe inovações nas práticas, transformando-as e reorientando-as visando superar dificuldades e necessidades detectadas pela investigação reflexiva-colaborativa”

Até o fim do terceiro encontro formativo, percebemos que seguíamos uma trajetória inclusiva, acolhedora e plenamente formativa. O modo participativo como se deram as discussões e a valoração dos professores sobre cada reunião certificam esse aspecto de forma bastante contundente. “*Sempre que a gente tem esses encontros às sextas-feiras eu fico muito feliz. Fiquei triste por não ter participado do primeiro. Chegar na sexta-feira e saber que vai ter a formação é algo engrandecedor para mim.*” (A Professora Comunicadora)

O relato de uma das professoras foi o ato final do terceiro encontro. Foi a partir dela que passamos a agregar mais uma característica à formação do século XXI, além de tantas outras já citadas nesse texto: engrandecedora. Pensar na perspectiva do engrandecimento da formação em si como um resultado do trabalho coletivo que me é necessário e que me faz falta, caso eu não possa estar presente, é um fator essencial na busca pela motivação e pelo engajamento de todos os sujeitos que compõem qualquer espaço formativo.

A formação continuada do docente deve servir como um guia em sua trajetória. Quando desbravados coletivamente, novos roteiros se mostram diante dos professores. Caminhos que levam a outros caminhos, que se flexibilizam, que se adequam aos contextos dos desbravadores e que nos levam a mundos que possam ser ressignificados, transformados. A relação entre o terceiro e o quarto encontro, que se deu de forma convergente, representou bem o movimento de um caminho levando a outro caminho.

4.4 Encontro 4 - Ensino remoto, ensino híbrido e ferramentas online para o ensino de línguas.

O quarto encontro trouxe um tema correlato ao tema do anterior: tecnologias digitais. Esse encontro iniciou-se a partir de diálogos e discussões pertinentes dentro desse grupo que se manteve na expectativa por falar e ser ouvido durante um trabalho que

prezou pela coletividade. A convergência envolveu uma mobilização na mentalidade de todos os participantes e no modo como eles poderiam se relacionar dali por diante com o mundo tecnológico em seus espaços educativos. Na sequência, apresentamos a agenda prevista para o quarto encontro de nossa formação.

Figura 7 - Pauta do quarto encontro formativo

Ensino remoto, ensino híbrido e ferramentas online para o ensino de línguas
Pauta do 4º Encontro Formativo – 11/06/2021 – 9h00min

- **1 Acolhida:** "Você é uma semente de conhecimento para seus alunos, mesmo sabendo das adversidades?" - Vídeo: História do Girassol
- **2 Memória do Encontro Anterior**
- **3 Roda de Conversa -** Ensino remoto, ensino híbrido e ferramentas online para o ensino de línguas.
Palestrantes: Prof. Dr. Samuel Lima e Profa. Dra. Leticia Carvalho
Mediação: Henrique Andrade e Elcimar Martins
- **4 Encaminhamentos:** Organização do grupo de apoio para o próximo encontro.
- **5 Avaliação:**
Texto suleador da Roda de Conversa:
 BASTOS, Rafael Lira Gomes; LIMA, Samuel de Carvalho. Narrativas de aprendizagem de inglês em tempos de pandemia. In: OLIVEIRA, Kátia Cristina Cavalcante de; ALBUQUERQUE, Francisca Geane de; ARAÚJO, Adriana da Silva; SANTIAGO, Ana Gláucia Jerônimo de (org.). *Reflexões sobre o ensino de línguas e literatura, formação e material didático*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. cap. 4, p. 75-92. ISBN 978-65-87645-12-4.

UNILAB
 Instituto Federal
 Ceará

EDDOCÊNCIA
 Educação, Diversidade e Póscia

CCI
 CENTRO
 CEARENSE
 DE IDIOMAS

PPGEF
 MESTRADO PROFISSIONAL EM
 ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

Fonte: Elaborado por Sousa (2021)

A partir dessa pauta, depreendemos que a formação deve conduzir os professores em uma nova jornada que foi pensada antes da pandemia e que terá sua completude com a volta do ensino presencial. Os temas discutidos nesse encontro nos levam a crer que mudanças profundas poderão ocorrer na forma como se ensina e se aprende. Porém, a formação deve também se revestir de um papel político e possibilitar aos docentes um conhecimento que os possibilite enxergar o ensino remoto, o ensino híbrido e as ferramentas digitais como algo que tem sido pensado através da ótica do capital e que de alguma forma pode se converter em algo danoso e adverso, se considerarmos que o sistema proposto visa o lucro como objetivo principal.

As duas formações que trataram das novas tecnologias e de letramentos digitais (terceira e quarta) serviram de auxílio para que os professores do CCI pudessem partilhar suas experiências sobre o uso das ferramentas desde antes da pandemia até a sua utilização durante o ERE. Um fato é que, pela velocidade do desenvolvimento e da tão logo obsolescência das ferramentas, cada vez que nós nos reunimos para adquirir

conhecimento sobre esse tema, surge algo que acabou de ser produzido, inventado. Nesse caso, o papel da formação não trata somente de apresentar essas ferramentas, mas contribuir com o aprofundamento para que assim tenhamos condições de adequá-las ao nosso contexto pedagógico.

Fazer da formação algo tão atual quanto a tecnologia que tratamos quando nos reunimos é essencial, principalmente para que falas como a da Professora Comunicadora sobre sua experiência com o ensino híbrido sejam acolhidas e que ela possa sair da formação, seja com respostas, seja com direcionamentos de como proceder diante de tantas novidades advindas da área tecnológica. *“Eu vi alguns termos bem diferentes sobre o ensino híbrido. Coisas que eu nunca tinha visto. Então, para mim, foi uma novidade. Eu vou ter que assistir essa formação de novo para apreender melhor esse tema”* (A Professora Comunicadora).

A falta de experiência da professora sobre esse tema encontrou um auxílio a partir dos discursos, não somente dos dois formadores presentes, mas também na troca de experiências com os outros professores como podemos nos certificar através de uma das falas do Professor Reflexivo ao final da formação quando houve o momento avaliativo. *“A troca de experiências foi muita válida, né? O que eu percebi é que a gente tanto aprendeu coisas novas, como também se percebeu em algumas experiências citadas pelos palestrantes”* (O Professor Reflexivo).

Os encontros que propusemos se tornaram o que queríamos: uma formação do e no seu tempo. Analisando o histórico de conversas do nosso grupo no *WhatsApp*, pude perceber que entre o quarto e o quinto encontro, alguns professores compartilharam fotos suas tomando a primeira dose da vacina contra a Covid-19. Em outros momentos, os professores compartilharam fotos de seus momentos de lazer, o que fez com que ficasse comprovada uma situação de familiaridade e companheirismo que se traduziram como formas de gentilezas e sorrisos durante a formação.

Foi sob esse clima de confiança que partimos para o nosso último encontro formativo que ocorreu exatamente no primeiro dia das nossas férias, em uma data escolhida pelos participantes, revelando o seu engajamento, interesse e compromisso com o processo formativo mesmo em seu merecido período de descanso. O que passou a fazer parte da rotina dos docentes por algumas sextas-feiras, estaria chegando ao seu final, mas com a certeza de que o trabalho proposto havia sido realizado de forma satisfatória.

4.5 Encontro 5 - Avaliação em língua estrangeira.

No convite que foi enviado aos participantes, nós representamos de forma fidedigna a força do coletivo através da imagem proposta. Queríamos que os participantes se sentissem constituintes de alguma forma em todas as ações voltadas para a formação. Na sequência apresentamos o convite e a pauta do último encontro.

Figura 8 - Convite para o quinto encontro formativo



Fonte: Elaborado por Sousa (2021)

Entre estudos teóricos, diálogos, partilha de experiências da nossa prática e a força do trabalho coletivo pudemos colocar essa complexa engrenagem que movimenta a formação em pleno vapor. Como se pode ver no convite, aprendemos que não se deve propor um trabalho individual para uma instituição tão grandiosa e que tem no seu âmago o anseio pelo trabalho em grupo.

Muitos temas nos atingem de forma coletiva e a avaliação é um deles. Portanto para finalizarmos nossos encontros formativos foi proposta uma discussão sobre tema no qual mais uma vez trouxe uma gama de dúvidas, anseios e questionamentos sobre como, quando e porque avaliar.

A última palestrante convidada, assim como todos os outros, se mostrou bastante amigável na condução do tema que evocou a avaliação em língua estrangeira e partilhou espaços de fala sobre esse assunto que é bastante recorrente nas formações de professores

de idiomas. Como se pode ver na pauta e no texto que segue, avaliação e coletivo docente estiveram em consonância no quinto e último encontro.

Figura 9 – Pauta do quinto encontro formativo

Avaliação em língua estrangeira

Pauta do 5º Encontro Formativo – 02/07/2021 – 9h00min

- **1 Acolhida:** “A importância do trabalho em equipe.”
- **2 Roda de Conversa** – Avaliação em língua estrangeira.

Palestrante: Prof. Dra. Xênia Diógenes

Mediação: Henrique Andrade e Elcimar Martins

- **3 Avaliação do encontro:** (Henrique Andrade e Elcimar Martins)
- **4. Um olhar sobre os encontros formativos e despedida.**

Fonte: Elaborado por Sousa (2021)

O clima de despedida se deu a partir do primeiro instante do nosso encontro que ocorreu de forma bastante singular: propomos que os professores se imaginassem todos sentados em uma calçada de uma rua tranquila para folhearmos o nosso álbum de formação. Inicialmente lembramos um pouco da nossa participação e da participação dos outros companheiros de jornada, ou seja, os formadores que nos auxiliaram nas discussões que foram propostas.

De um modo bastante descontraído, continuamos exibindo um pouco da trajetória dos encontros sempre buscando relacioná-los com as características que definem a formação docente na atualidade. Por acreditarmos ter conseguido desenvolver uma formação em conformidade com os anseios de todos os participantes, nos sentimos bastante confortáveis para fazer essa relação.

Assim como nos outros encontros, foi exibido um vídeo durante a acolhida. Dessa vez, o tema proposto esteve ligado com o que fez possível a realização do bom trabalho: a força do coletivo. Logo após, foi perguntado aos docentes o porquê que trabalhar em grupos é uma ação mais inteligente. Todas as respostas convergiram para expressões como ajuda, partilha e o fortalecimento de um trabalho que não provém de um único sujeito, mas através da união de todos eles.

As respostas são confirmadas com o pensamento de Tardif (2002, p. 21) quando ele diz que “[...] o saber dos professores não provém de uma única fonte, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho”.

Nesse clima de coletividade, o encontro chegava ao seu final, mas antes, tivemos a realização de um pequeno jogo no qual os professores tinham que adivinhar qual deles havia dito determinada frase durante as formações. As frases escolhidas são as mesmas utilizadas na epígrafe de cada capítulo dessa dissertação. Fizemos assim a fim de tornar os participantes protagonistas também durante esse processo de escrita.

Os professores deixaram a formação sabendo que cada um deles trouxe e levou consigo pelo menos uma das características da formação docente, seja a reflexão, ou a abertura a comunicação ou mesmo a necessidade de sempre se portar como um eterno aprendiz. Saber que nós professores temos tudo para contribuir com a idealização, desenvolvimento e execução da nossa própria formação deve servir como força motriz para que passemos de uma posição passiva no que concerne a elas para uma posição de sujeitos ativos e geradores de mudanças sociais. Fato que não é um trabalho fácil, mas um coletivo de sete professores veio para mostrar que sim, é um trabalho possível.

4.6 O que levaremos conosco dos nossos encontros?

Olhamos as últimas fotos do nosso álbum de formação e nos apegamos a um termo aprendido durante o terceiro encontro: Sankofa⁷, conforme revela a imagem a seguir que trás em sua composição principal um pássaro que com suas patas firmes no chão e a cabeça virada para trás segurando um ovo com o bico. Esse ovo simboliza o passado e mostra que apesar de termos que voar para frente, para o futuro que nos espera, não devemos esquecer de que sempre tiraremos lições do passado, de uma história que construímos e que devemos sempre respeitá-la.

⁷ O conceito de Sankofa origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África e que pode ser traduzido por “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu.”

Figura 10 - Exposição do termo “Sankofa” no último encontro formativo



Fonte: Elaborado por Sousa (2021)

Para um bom processo de avaliação, nós precisamos olhar para trás e, a partir de tudo o que foi apreendido, tirar conclusões sobre nossas experiências. Experiências daquelas definidas por Larrosa (2015), que nos passa, que nos apaixonou, que é real e que nos conduz a uma introspeção que serve de auxílio para a construção da nossa subjetividade.

Nesse processo, fizemos o exercício reflexivo de “Sankofa” para nos certificarmos de que o que fora planejado havia sido cumprido. Assim, voltamos as nossas lembranças para buscar algum detalhe esquecido e pela última vez avaliarmos a nossa formação. Vejamos o que foi dito.

“Durante as formações eu percebi o quanto eu me distanciei da academia e agora, depois delas, o meu interesse por um mestrado, por exemplo, aumentou bastante.” (O Professor Reflexivo)

“Eu quero agradecer esse momento aqui, da formação com vocês, foi maravilhoso, pois a gente falou, a gente teve muito espaço. Muito diferente das formações que são propostas para a gente. daquelas que a gente vai e fica só ouvindo sem participar.” (A Professora Questionadora)

“A gente esteve aqui, pois em um determinado momento, a gente sabia que era para aprender mesmo. Antes de qualquer coisa, nós confiamos na proposta. Eu fiquei muito satisfeito com o processo em si, pois ele não foi cansativo. Foi uma prova de que nem tudo que é feito para o professor deve ser cansativo e demorado. Foi

muito instigante. Além de trazer muitas orientações e principalmente por ter muito orgulho de ter a UNILAB envolvida. Eu acredito que é papel da universidade trazer uma luz para as nossas formações.” (O Professor Transformador)

Portanto, é através desses discursos, que nós podemos vislumbrar, à luz das teorias mais recentes, uma mudança cativante e transformadora nos nossos *atos de formação*. Por ser um trabalho árduo, Macedo (2015) nos propõe que ele seja feito inicialmente

nas experiências cotidianas miúdas, nas brechas, nas frestas e fissuras, nas existências afirmativas, nas transgressões, nas rasuras, nas rebeldias e traições cotidianas, nas opacidades, na clandestinidade, nas diversas micro-ousadias e nas *epifanias* que irrompem, fundando uma heterogeneidade que queremos cada vez mais ampliada e cada vez mais socialmente referenciada (p. 747)

Nota-se que, mesmo através de pequenos rompantes, não é uma tarefa simples, pois quando nos propomos a fazê-la, passamos a incorporar uma luta que requer de todos os sujeitos, inclusive daqueles os quais o conhecimento científico e filosófico lhes é negado, uma crítica ao sistema capitalista dominante. Sistema esse que é um grande incentivador de uma “consciência unidimensional e imune a reflexões” como descreve Padilha (2002, p. 11) e que perigosamente procura silenciar discursos individuais e coletivos. Um sistema político e econômico em “pane” voltado exclusivamente para as exigências do mercado de trabalho e que torna a prática pedagógica desconfigurada da realidade, precarizando e dificultando a nossa formação pessoal, social, profissional e política.

[...] isto faz pensar que a prática pedagógica garante, em grande parte, a perpetuação segura e estável da forma de pensar fragmentada, do ensino por doses, avaliado e descartado sem compromissos com a história. Prática pedagógica cotidiana e comum a todos os homens que garante o ideário do operário padrão, do vale-transporte, do vale-almoço do vale saber como necessidades naturais eternas (PADILHA, 2002, p. 11)

A formação docente não deverá jamais ser condicionada a fatores limitantes ou fragmentados. Ela deve ser encarada sempre como algo relevante, necessário e urgente para que consigamos alcançar o seu objetivo fim, que é a transformação social. Como resultado, teremos a formação desvelada em atos emancipatórios articulando-se com a possibilidade de aquisição, por todos os setores da sociedade, dos conhecimentos técnicos, científicos e filosóficos que devem ser produzidos nesses espaços.

5 SOBRE OS CONHECIMENTOS QUE PRODUZIMOS JUNTOS

“Acredito que devemos sempre questionar o sistema de educação para que haja melhorias, para que haja progresso.” (A Professora Questionadora)

Questionar! Questionar sempre! Platão fez Sócrates dizer que “o maior bem do homem é interrogar-se sobre si mesmo e, sem tal feito, a vida não é digna de ser vivida” (Apologia de Sócrates – 38 a).

Vários questionamentos que envolvem a minha trajetória pessoal e profissional me trouxeram até aqui. O maior de todos eles, o que embasa a escrita desse texto, se refere ao ato de questionar a minha própria formação. Mas eu não tinha como chegar até aqui sozinho, por isso convidei outros sete professores com indagações parecidas. Precisávamos tirar um momento para compartilhar todas elas.

Essa pesquisa buscou compreender as interações, as convergências e os conflitos presentes no desenvolvimento da Formação Continuada dos professores do Centro Cearense de Idiomas. Considerando que os professores citados participaram de um grupo formativo, procuramos saber as opiniões, as críticas e os questionamentos sobre esse e outros momentos de formação e tentar compreender como se constrói a relação do conhecimento desenvolvido e compartilhado com a sua práxis docente.

Como pesquisador, em alguns momentos do texto fiz referência a mim mesmo de duas formas: como um formador/pesquisador que está a pesquisar outros sujeitos e mantém alguma distância e como docente participante que, apesar de não trabalhar mais no CCI, ainda me sinto como se parte dele fizesse. Isso se deve à proximidade que eu tenho com o objeto, com o desejo de encontrar novos caminhos para a prática docente dos professores de idiomas e porque me era necessário adquirir, partilhar e produzir conhecimentos e experiências junto com todo o grupo.

O diferencial desse trabalho foi encaixar na pesquisa-formação todos os meus anseios na busca de encontros formativos que exalasses características de uma formação atualizada, que além de associar teoria e prática, fosse revestida de solidariedade, acolhimento, empatia, graça, leveza, desejo e expectativas supridas e que o resultado de tudo isso reverberasse no protagonismo de todos os participantes. Devo admitir que não foi um trabalho fácil, pois já concluo que formações nesse sentido, assim como uma aula

que se planeja para que seja bem executada, demanda tempo, disposição, paciência e flexibilidade.

Para conseguir o alcance das minhas intenções, fossem elas objetivas ou subjetivas, eu me baseei em um principal questionamento: quais as interações, as convergências e os conflitos presentes no desenvolvimento da formação continuada de professores de língua estrangeira do Centro Cearense de Idiomas?

Fato é que, durante os encontros, muitas perspectivas foram expostas, mas sabemos que, assim como a formação docente só termina para um professor depois de findada sua carreira, os questionamentos sobre ela demandarão muitos e muitos outros encontros formativos durante sua trajetória profissional. Questionamentos servem como bússola para dar sentido ao sujeito e como ele deve seguir com sua vida profissional frente aos atos desumanizantes do mundo pós-moderno.

Verificamos que, no que concerne às formações que contaram com as participações dos docentes, existe uma determinada **interação** entre os sujeitos a partir daquilo que eles refletem sobre o ensino de idiomas, o que gera **convergências** quando se trata da importância de se ter e participar de encontros formativos, mas que podem ser sublimados por **conflitos** entre o que se espera de uma formação atualizada e os encontros que os professores estão habituados a presenciar.

Existe uma certa distância entre a formação que temos e a formação que devemos ou desejamos ter. As falhas na escuta e no acolhimento da fala do professor sobre as expectativas e frustrações durante a sua práxis têm sido deixados de lado a favor de um tecnicismo que não favorece o docente, mesmo em se tratando de professores com uma melhor estrutura escolar, como ocorre no CCI. Todo esse processo de silenciar o professor faz com que ele se distancie dos pressupostos teóricos, das experiências de seus pares e da possibilidade de encontrar novos caminhos para problemas que já foram sacramentados a não ter uma solução válida para além dos paliativos.

A pesquisa proposta, que traz em seu cerne um produto educacional orientador e flexível, discutiu sobre esses problemas de forma abrangente e deu um fôlego a mais à formação docente e a sua necessidade de sempre estar existindo, resistindo e fazendo parte de um modo positivo no consciente do profissional docente.

Aos professores precisam ser compartilhados meios para que eles possam ressignificar a formação docente e um desses caminhos é o não receio de enfrentar obstáculos que parecem intransponíveis como as questões histórico-políticas que afetam a profissão docente negativamente. Os objetivos específicos dessa pesquisa serviram para

direcionar tais discussões. A relação desses objetivos com a produção de dados obtida nos encontros será desenvolvida na sequência.

- **Refletir sobre a perspectiva da formação continuada ofertada pela SEDUC e pelo CCI aos professores de idiomas ligados a essas instituições.** Como possibilidade de participar de um número maior de formações se comparado aos professores de idiomas da escola regular, aos professores do CCI foi partilhada a oportunidade para que juntos pudessemos valorar as formações que eles tinham participado até então. Devemos considerar primeiramente a não variedade de instâncias e instituições responsáveis pelos encontros formativos. Os professores asseveram que as formações participadas por eles foram pautadas em conceitos desatualizados que remetem ao tecnicismo, à burocracia e à verticalização da comunicação, o que impede a plenitude da partilha de experiências. Vale salientar, que para os professores, os encontros formativos serviram de auxílio na aquisição de conhecimentos teóricos sobre a formação docente do século XXI. Sem esses estudos, alguns professores tendem a acreditar que as formações que eles têm presenciado devem ser valoradas positivamente como um todo mesmo que parte do que seja produzido ali não se adeque aos seus contextos. Assim, os docentes do CCI demonstraram a necessidade de que lhes fossem oferecidos espaços de formação onde haja a possibilidade da ressignificação, tanto da própria formação, como do ensino de idiomas através da abordagem comunicativa voltado para alunos da escola pública, considerando que esse é um contexto recente em relação aos parâmetros das escolas estaduais do Ceará.

- **Identificar, a partir dos discursos proferidos pelos professores participantes da pesquisa, as relações que se estabelecem entre teoria, prática e práxis no contexto das formações participadas por eles.** Inicialmente, pudemos perceber que a maioria das formações participadas pelos professores até então não agregavam discussões aprofundadas sobre os contextos histórico, político, social e cultural. Essas formações, apesar de focarem no aprendizado do idioma através das quatro habilidades (leitura, escrita, fala e escuta), trazem consigo um posicionamento positivista e instrumental com o foco na prática. Considerando também características do material didático imposto, que é o mesmo para muitas escolas em diferentes contextos, as necessidades sociais do ensino e a análise crítica de contextos históricos e políticos se tornam assuntos secundários, o que não permite a transição da prática para a práxis docente. Além do mais, conceitos teóricos que podem auxiliar aos professores, quando da reflexão crítica sobre as formações que eles participam, não são discutidos, permitindo que haja uma perda de construção e ressignificação da consciência deles sobre um aspecto tão importante na vida

dos docentes. O espaço formativo para os professores do CCI deve ser um espaço para se falar da formação. Se queremos formar à luz da teoria atual, que preza pela sua associação com a prática, momentos de partilha das experiências docentes com esses dois aspectos devem ser valorizados constantemente, inclusive para possibilitar que o docente seja um pesquisador de sua própria prática.

- **Problematizar as concepções e práticas da formação continuada dos professores do CCI e suas implicações contínuas no exercício profissional docente.**

A valorização artificial de momentos sem espaços para discussões que envolvem todos os participantes de uma formação nega aos docentes a oportunidade de encontrarem soluções para situações que afligem a todos eles. O espaço para uma formação crítica e reflexiva deve servir de suporte para uma educação nos mesmos moldes. Dessa forma, um ensino de língua estrangeira acrítico e aparte do que ocorre com os movimentos históricos, políticos e sociais servirá somente de adequação ao que se propõe para uma educação mercadológica do ensino de idiomas. Não podemos dizer que os professores devam rejeitar, por exemplo, as formações propostas pelas editoras através da SEDUC, mas não se pode deixar de exercer a sua força crítico-reflexiva no intuito de buscar mudanças e adequações dessas mesmas formações ao ensino e aprendizado do ensino de língua estrangeira na escola pública. As implicações de uma formação desatualizada e não elaborada para o contexto analisado por esta pesquisa revelará mais uma vez que, em determinados momentos, só restará aos professores se adequarem a contextos que não são os que de fato eles pertencem. A participação do grupo de professores nos cinco encontros formativos foi algo sublime e que nos mostrou que sem a participação direta deles na tomada de decisões, cairíamos em um erro fatídico de lhes oferecer mais um encontro formativo que não geraria neles qualquer sentimento de pertença. Formação e exercício profissional docente estão diretamente ligados. Se o professor é considerado protagonista de um desse momentos, ele se comportará como tal em outros espaços educativos. Outro ponto a se destacar é que, da mesma forma que o docente deve se revestir da teoria e da prática quando da execução de suas tarefas em sala de aula, a mesma situação deve ser considerada no que se refere ao aspecto formativo, gerando assim uma não dissociação entre formação docente x carreira docente, devendo ser ambas caracterizadas por aspectos atuais, progressistas e emancipadores.

- **Analisar o desenvolvimento de um processo formativo na perspectiva do diálogo e da partilha de experiências com os professores do CCI.** Os conceitos que caracterizam a pesquisa-formação nos forneceram pressupostos para que as todas as

facetas da formação docente atualizada tivessem espaço em todos os aspectos. Partilhamos com os docentes momentos de debates e valorizamos as produções do grupo. A possibilidade da existência de uma produção intelectual docente não pode ser negada aos professores. Nesse caso, os encontros formativos, dentro do contexto remoto, compartilharam as condições adequadas e, somente dessa forma, os achados dessa pesquisa foram encontrados e o conceito de um produto educacional flexível e que sirva como base para outros encontros pôde ser extraído de modo substancial. Esses mesmos achados, assim como tal produto, resultaram de uma relação direta entre pesquisadores e professores caracterizando uma prática social que se movimentou para além de ideias abstratas. O diálogo com os docentes foi algo supervalorizado gerando satisfação para todos os participantes, inclusive para mim, o pesquisador, que mais uma vez tive a chance de fazer parte do grupo em tela como se sujeito dele fosse de fato e de direito. Além de obter dados para esta dissertação, obtive respostas para vários questionamentos sobre minha formação como professor de idiomas e como pesquisador em formação. Dessa forma, pudemos juntos garantir a força coletiva desse trabalho em uma troca onde todos se portaram como ensinantes e aprendentes sem quaisquer prejuízos de seus papéis dentro do processo da pesquisa.

Abaixo, cito os principais dados produzidos por todos nós durante o processo desta investigação-formação e que também se configuram como achados.

- Os encontros formativos não foram prejudicados sob qualquer forma por terem sido realizados de modo remoto. Mesmo nesse formato, a produção dos encontros pôde se apoiar nas decisões tomadas e nas atividades produzidas pelos professores, fatores basilares da formação.
- O formato, mesmo remoto, permitiu uma longa e satisfatória partilha de experiências entre os pares e os formadores, gerando assim um entrosamento necessário na produção e análise dos discursos proferidos.
- A formação, como produto educacional, se fez atemporal, flexível, atual, inacabada e tem plenas condições para corresponder positivamente, caso venha a ser utilizada como base para outras formações.
- As informações socializadas com os formadores antes dos encontros sobre o público ao qual falariam, resultou em uma melhor interação com os docentes

provocando em cada um deles um sentimento de pertencimento àquele espaço formativo.

- A formação prezou pela flexibilidade em relação as datas, os horários, aos temas e o resultado disso foi uma valoração positiva dos docentes em relação ao período que estivemos juntos.
- Percebemos a importância do espaço de fala do professor enquanto agente transformador da sua práxis e, que de acordo com os estudiosos, é o que gera o protagonismo docente na formação com a produção de conhecimento através de cada um deles.
- A experiência de cada docente resultou numa escolha magnífica de temas a serem debatidos. Vale salientar, que em relação a esses temas, o sentimento que surgiu foi de que necessitaríamos de mais tempo para fomentar ainda mais as temáticas.
- Os professores trouxeram consigo uma bagagem de conhecimentos, práticas e teorias que devem ser consideradas em qualquer formação que eles participem. Há muito a ser dito e produzido por eles, e nesse caso, não são eles que devem se adequar aos espaços formativos e sim o contrário.
- O espírito de coletividade ajudou a formação ser bem-sucedida e nos ajuda a refletir sobre o quão forte pode ser o coletivo docente na busca por mudanças sobre temas que os afetam diretamente de forma negativa, como a força do neoliberalismo que busca descaracterizar a nossa profissão.
- Fatores como a alta carga de horas trabalhadas afetam a busca do profissional por novos conhecimentos que o auxiliem em sua trajetória. Incluímos aqui a busca por cursos de pós-graduação, que para muitos professores de idiomas se torna algo complicado de se encaixar em seus horários.
- Algumas formações participadas pelos professores estão distantes da realidade do CCI, que apesar de ter ótima estrutura, o seu público se diferencia de outros alunos de cursos de idiomas livres e isso deve ser considerado por qualquer instituição ou instância que esteja responsável pela formação desses docentes.
- Produzir uma formação precedida pelos estudos mais recentes não é uma tarefa fácil, pois em muitos momentos estamos na dependência do outro para tomar decisões importantes. Flexibilidade e paciência são palavras fundamentais a esse processo.

- Os professores trazem consigo uma disponibilidade para investir em sua própria formação. Os encontros, por exemplo, representaram para eles um momento inestimável da valorização de cada um como profissional.
- O ensino de língua estrangeira na rede estadual demanda por mais encontros formativos, incluindo os professores que não fazem parte do CCI. Devemos considerar aqui que existem professores que dão aulas nos dois contextos, considerando também a escola regular.
- O compromisso dos docentes em relação ao que foi proposto serviu de valiosa ajuda para que chegássemos às nossas muitas reflexões de como a formação docente pode ser libertadora e emancipatória simplesmente por estar disposta a ouvir, acolher, compreender e tentar encontrar novos caminhos.
- A formação docente mais honesta que pode ser compartilhada com os professores do CCI é aquela que busca, através de todos os sujeitos participantes, transformar realmente a realidade do mundo, admitindo que o poder de mudança está nos docentes que também necessitam de mudanças. Contribuir para que cada um deles seja protagonista suas trajetórias formativas significa empoderar e conferir chaves de transformações a quem de fato atua no contexto educacional.

Essa investigação permitiu compreender que, considerar as novas teorias sobre formação docente é um dos caminhos que devemos tomar para alcançar a adequação do contexto formativo dos professores do CCI. São essas teorias que servem de fator motivacional para que o professor perceba a sua formação com o sentimento da falta, da perda. Que para seguir por novas trajetórias e cruzar por novas experiências, ele necessita partilhar com seus companheiros pontos importantes da sua história como educador.

Mesmo com todas as dificuldades e desgastes físico e mental enfrentados durante a pandemia, que até o momento da escrita desse texto ainda não terminou, os docentes participantes da pesquisa expressam gratidão, esperança, satisfação e tranquilidade em relação à vida pessoal e profissional para o presente e para o futuro, quando toda a experiência construída durante esse processo formativo servirá de embasamento para a tomada de novas ações, decisões e valorações de outras formações que virão.

Foi perceptível a interação entre os professores que compuseram nossos encontros a fim de que para além de todos os obstáculos, o processo formativo não fosse prejudicado pelo ineditismo da situação que temos vivido desde 2019. Ao final,

conseguimos atestar que todas as interações, convergências e conflitos são frutos de movimentos coletivos e é exatamente através da coletividade que poderemos solucionar os questionamentos surgidos durante essa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Arte Língua, 2007.

ALVARADO PRADA, Luís Eduardo. **Formação participativa de docentes em serviço**. Tautabé: Cabral Editora Universitária Ltda., 1997

BALESTRINI, Deborah Cristina Simões. **Centro de Estudos de Línguas (CEL): a abordagem presente na prática docente na consolidação do curso de inglês**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7593>.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007.

BIDO, José Mateus. GALUCH, Maria Terezinha Belanda. Emancipação (Mündigkeit) e formação: bases críticas para a educação autorreflexiva. **Revista do Centro de Ciências da Educação** v. 37 n. 4 out./dez. 2019, p. 1001- 1017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996

BRASIL. Ministério da Educação Básica. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: primeiro e segundo ciclos**. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.

BUENO, Enilda Rodrigues de Almeida; ALMEIDA, Karla Vitoriano e Silva. Um Olhar Para Além do Capital: a possibilidade de superação do modelo neoliberal em educação. **Porto Das Letras**, 1(2), 2016, p. 128-142. Recuperado de <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/1782>

CAMARÁ, Ussay Matilde; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; MARTINS, Elcimar Simão. Currículo, identidade e formação de professores de Guiné-Bissau: um olhar a partir de uma perspectiva descolonizante. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, Rio Branco, ano 2020, v. 7, p. 70-92, 2020.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Formação continuada de professores: tendências atuais**. Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Elisângela André da Silva. **A educação de jovens e adultos e o direito à educação: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte/Ceará**. 2014. 203f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas: Papirus, 2004.

EDUCATION FIRST. **EF English Proficiency Index** A Ranking of 100 Countries and Regions by English Skills Disponível em: <https://www.ef.co.uk/_/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-english.pdf>. Acesso em 11 jul. 2021.

FERREIRA, Liliana. Soares. (2011). O trabalho dos professores e o discurso sobre competências: Questionando a qualificação, a empregabilidade e a formação. **Currículo sem Fronteiras**. 11(2), 120-133.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora Ltda, 1999.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica a autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 129-150.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HONORÉ, Bernard. **Vers l'oeuvre de formation**. Paris: l'Harmattan, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KAPLÚN, Gabriel. **Material educativo:** a experiência de aprendizado. *Comunicação & Educação*, 2003 (27), 46-60. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60>

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção: Experiência e Sentido.

LOCATELLI, Aline; ROSA, Cleci Teresinha Werner. **Produtos Educacionais:** características da atuação docente retratada na I Amostra Gaúcha. *Polyphonia*, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 197-210, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-80.

MACEDO, Roberto Sidnei. Implicação, autorização e standardização curricular: a formação de professores como re-existência. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.04, p. 733 - 750 out./dez.2015.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes** 36, Educação Continuada, 1995, p. 13-20.

MARTINS, Elcimar Simão. **Educação das relações étnico-raciais e formação de professores de ciências da natureza e matemática:** um estudo em escolas de ensino médio do Maciço de Baturité/CE. 2018. Relatório (Pós-doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MARTINS, Elcimar Simão. **Formação contínua e práticas de leitura:** o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental / Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. Gestão e cotidiano escolar: espaço de reflexão? **Revista Educação e Linguagens**, Paraná, ano 2014, v. 3, n. 5, 13 out. 2020. 96, p. 108.

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. **Manifesto comunista.** Org. de Osvaldo Coggiola. 4a reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2005

MIGUEL, Fernanda Valins Côrtes. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Revista Odisseia**, n. 5, 2 jul. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera. **Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 15 agosto 2021.

MOREIRA KENSKI, Vani. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v. 15, n. 45, p. 423-441, jul. 2015. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1963>>. Acesso em: 16 ago. 2021.

MOREIRA, Marco Antônio. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1. p. 131-142, 2004.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor.** Porto, Portugal: Porto, 1991.

NÓVOA, António. Universidade e formação docente. Entrevista concedida a Miriam Foresti e Maria Lúcia T. Pereira (Instituto de Biociências, UNESP/Botucatu). **Revista Interface - Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, n. 7, p. 129-137, 2000.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, Ano 22, n.74, p.27-42, abr. 2001

OLIVEIRA, Romualdo Portela.; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p.5-23, Jan./Abr. 2005

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire ‘Criativar’ a formação e a atuação do professor: uma necessidade no século XXI. **Anais... X Congresso Nacional de Educação EDUCERE.** Curitiba, 2011.

PADILHA, Augusta. A prática pedagógica no contexto atual. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; PAVANELLO, Regina Maria; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de (Orgs). **Formação de professores e prática pedagógica.** Maringá: Eduem, 2002. p. 05-14.

PLATÃO. **O Banquete, Apologia de Sócrates.** Tradução do grego de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora Universitária UFPA, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções.** *Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.*
PIMENTA, Selma Garrido. **Professor-pesquisador: mitos e possibilidades.** *Contrapontos*, Itajaí, SC, v. 5, n. ja/abr. 2005, p. 9-22, 2005.

PRETTO, Nelson de Luca. BONILLA, Maria Helena Silveira. SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19.** Edição do autor, Salvador, 2020.

ROJO, Martín Rodríguez. **Hacia una didáctica crítica.** Madri: Editorial La Muralla, 1997.

SÁ, Nídia Limeira de. **Fazendo ciência nas Ciências Humanas: um olhar sobre a pesquisa verificacionista e a pesquisa interpretativa.** Revista Amazônida, n. 2, 2001.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p. 143- 155.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed Sul, 2000.

SCHÜTZ, Ricardo. **Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas.** English Made in Brazil. 2003. Disponível em: <<https://www.sk.com.br/sk-motiv.html>> Acesso em: 31 jul. 2021.

SEIDMAN, Irving. Interviewing as qualitative research. **A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences.** Columbia: Teachers College Press, 1991.

SELLANES, Rosana Beatriz Garrasini. A Língua Espanhola no Mundo. **Brasil Escola.** Disponível em: <https://brasilescuela.uol.com.br/espanhol/predominancia-da-lingua-espanhola.htm>. Acesso em 13 jul. 2021.

SILVA, Ceris Salete Ribas da; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Formação de professores em serviço.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SIQUEIRA, Sávio. Por uma educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha.; SILVESTRE, Pires Viana Viviane.; MONTE MÓR, Walkyria. **Perspectivas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês.** São Paulo: Pá de palavra, p. 201-212, 2018.

SOUSA, Carlos Henrique Andrade de; MARTINS, Elcimar Simão. Formação continuada de professores de língua estrangeira: um olhar a partir do Centro Cearense de Idiomas. In: MARTINS, Elcimar Simão; LIMA, Maria Socorro Lucena. **A pesquisa como princípio formativo na pós-graduação: da reflexão sobre as práticas à construção do conhecimento.** Fortaleza: Imprece, 2020. p. 23-42.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de; MOR, Walkyria Monte. Um projeto de educação continuada deve continuar que educação? **Formação Docente em Língua Inglesa: Diferentes Perspectivas,** Campinas, SP, 1 ed. p. 9-16, 2019.

SUTHERLAND, Rosamund. **Ensino eficaz de matemática.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Isabel Cristina de Araújo. **Ciclos de transformação**: formação continuada de professores de LE por meio de trabalho com projetos. 2016. xvii, 153 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) —Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

VILANI, Alberto. **Mestrado profissional em ensino de ciência e matemática**: uma interpretação. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. esp.1, p. 418–433, 2016. DOI: 10.21723/RIAEE.v11.esp.1. p. 418. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8563>. Acesso em: 16 fev. 2021.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, ago. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302008000200012&lng=pt&nrm=iso. acessos em 23 fev. 2021.

ZITKOSKI, Jaime José Diálogo/Dialogicidade. In: **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 130-131.

**APÊNDICE – ENDEREÇO DE ACESSO A FERRAMENTA GOOGLE
CONTENDO TODO O MATERIAL UTILIZADO DURANTE A FORMAÇÃO**

APÊNDICE A - <https://sites.google.com/view/formacaodocente-unilab-ifce/p%C3%A1gina-inicial>

OBSERVAÇÃO: Caso não consiga acessar o endereço acima, você pode tentar acessá-lo através de uma janela anônima ou entrar em contato com o autor desse texto através do email: henriqueandrade1983@gmail.com .