



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



ANTONIO MARCOS DA CRUZ LIMA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS PRÁTICAS DE
LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA ITINERANTE**

Rondonópolis – MT

2020

ANTONIO MARCOS DA CRUZ LIMA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS PRÁTICAS DE
LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA ITINERANTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Simone
Albuquerque da Rocha

Rondonópolis – MT

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

L732f LIMA, Antonio Marcos da Cruz.
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS PRÁTICAS DE
LÍNGUA INGLESA: : UMA PROPOSTA ITINERANTE / Antonio Marcos da Cruz
LIMA. -- 2020

133 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Simone Albuquerque da Rocha.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Formação continuada. 2. Práticas de Língua Inglesa. 3. Professor
iniciante/ingressante. 4. Itinerância. I. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
78735-901 -RONDONÓPOLIS/MT
Tel: (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS PRÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA ITINERANTE"

AUTOR: Mestrando Antonio Marcos da Cruz Lima

Dissertação defendida e aprovada em 23/04/2020.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Simone Albuquerque da Rocha
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Lindalva Maria Novaes Garske
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Externo Doutor(a) Andréia Nunes Militão
Instituição : UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL/UEMS

Examinador Suplente Doutor(a) Érika Virgílio Rodrigues da Cunha
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 26/04/2020.

Ao meu Amigo Espírito Santo que nessa caminhada tem me conduzido, ensinado e dado sabedoria para que eu pudesse conseguir desenvolver essa escrita. Das vezes que pedi sua ajuda e Ele carinhosamente pegou em minhas mãos e me ajudou a escrever, e sempre me dizia ... "Por isso não tema, pois estou com você; não tenha medo, pois sou o seu Deus. Eu o fortalecerei e o ajudarei; Eu o segurarei com a minha mão direita vitoriosa" (Isaías 41.10).

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os caminhos de aprendizagens que trilhei enquanto mestrando. Nas idas e vindas do conhecimento, tive ajuda de familiares, professores, amigos. Na academia, partilhei momentos com pessoas que deixaram suas marcas em mim e, com isso, pude me constituir uma pessoa/profissional mais humano, mais reflexivo, mais colaborativo.

Minha escrita foi tecida e mediada pela reflexão dos saberes propostos pela minha orientadora, pelos meus professores de mestrado e colegas que, em muito, me assistiram nas itinerâncias rumo ao aprimoramento do conhecimento acerca da formação docente. A esses, eu agradeço.

Com muito carinho, estendo minha gratidão à minha esposa Rosilene, que, pacientemente, caminhou junto comigo nas trilhas desse sonho, sempre oferecendo seu sorriso, amor e esperança, quando parecia que nada dava certo.

À minha filha Isabella, que é a razão motivadora de minha vida e jornada em busca de novos saberes e concretude dos mesmos, fazendo-a ver que a educação pode melhorar o ser humano e, conseqüentemente, o mundo.

À minha amada mãe, Maria Benedita, e meus irmãos, que sempre estiveram na esteira da motivação, trazendo uma palavra amiga, animadora e afetuosa, me fazendo sentir segurança em meio a dúvidas que surgiram no percurso da vida e dos estudos.

À minha queridíssima orientadora, Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha, pela dedicação e beleza do seu trabalho, que em muito me iluminou. Suas orientações foram inspiradoras e contribuíram para que eu aprimorasse minha escrita. Também pela garra com que lidera o Grupo de Pesquisa InvestigaçãO e o projeto colaborativo do OBEDUC, espaços que propiciaram momentos de socialização de conhecimento e crescimento profissional mútuo, para melhor sedimentar meu fazer docente.

À amável Profa. Dra. Rosana Maria Martins, por sua sensibilidade e doçura em contribuir para minha formação pedagógica.

Também gostaria de agradecer à minha “adocicada” amiga Andreia Cristiane, pela força que sempre me deu, pelas guloseimas, e, ainda, por compartilhar sentimentos múltiplos e pelas valiosas dicas. Pelas vezes que caminhou comigo em meandros que, para mim, eram desconhecidos.

À minha amiga “sempre sorridente”, Fernanda de Mello Cardoso, por inúmeras contribuições e pela sua pessoa, carinhosa e sempre disposta a ajudar, também por espelhar sua pesquisa, que subsidiou a minha. Sou muito grato!

Às participantes da pesquisa, que estiveram presentes ao longo dos encontros formativos, com muita dedicação, esforço e vontade de compartilhar as angústias do fazer docente, bem como as alegrias pela possibilidade de renovar suas práticas, a partir da formação.

Às Professoras Doutoras Andreia Nunes Militão e Lindalva Maria Novaes Garske, que, emprestando seus olhares e reflexões, contribuíram para o enriquecimento de minha pesquisa, apresentando ponderações pertinentes e profícuas na fase da qualificação.

Aos colegas do curso, agradeço por cada palavra de incentivo e também pelos momentos em que juntos aprendemos e descontraímos.

Aos professores, coordenadores e técnicos do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial, ao Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho, à Profa. Dra. Ivanete Rodrigues dos Santos e a Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, pela parceria e aprendizagem.

Às colegas que conheci no Grupo Investigação, que carinhosamente me acolheram e direcionaram, com delicadeza, cada vez que precisei. São elas: Suely, Dulce, Marcia, Adriane, Fernanda, Marly, Bete, Andreia, Andreia Cristiane, Sueli, Adriana, Jéssica, Julia e Juliana, meus sinceros agradecimentos.

A todos que estiveram comigo nas trilhas e itinerâncias da aprendizagem, e de alguma forma me ajudaram a tecer esta escrita, permeada pelos pensamentos de Paulo Freire, que nos fazem compreender que “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

RESUMO

A presente pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/ICHS/UFMT/CUR), na linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, e integra-se ao Grupo de Pesquisa Investigação, ao qual o Observatório da Educação (OBEDUC) esteve vinculado até 2017, permanecendo, assim, suas ações formativas, nas quais participam professoras iniciantes e experientes da rede pública, graduandas de Pedagogia e alunos do Mestrado em Educação PPGEdu/UFMT. O presente estudo investiga a respeito da inserção da Língua Inglesa (LI) para crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente, no segundo ciclo (4º e 5º anos). A inquietação se instaura no que tange ao conhecimento do professor que leciona esse conteúdo nas escolas municipais de Rondonópolis/MT, visto que é o professor unidocente que ensina esta disciplina sem, contudo, receber a formação do referido idioma enquanto graduando de Pedagogia. Assim, ter como atribuição da docência a prática da língua inglesa para crianças consiste, para ele, em um grande desafio, gerando ansiedade e apreensão. A presente investigação origina-se de uma pesquisa recente, concluída e socializada no ano de 2018, no entanto, diferencia-se daquela em seu formato. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é investigar se a itinerância na oferta da LI, propiciada aos professores no próprio ambiente de ensino, favorece, além de uma aprendizagem significativa, a permanência ao longo do referido minicurso. A metodologia é qualitativa e insere-se no tipo de pesquisa-formação. Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada e os relatos do diário de campo das professoras participantes e do pesquisador. Também se fez uso de análise documental de documentos oficiais referentes à inclusão da LI no currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a formação de professores do referido idioma em Rondonópolis. Os resultados apontam que ao ofertar o curso na escola onde as participantes exercem sua profissionalidade, faz com que o engajamento e a aprendizagem sejam mais eficazes, pois todas estão no mesmo nível linguístico e compartilham dos mesmos desafios e sentimentos ao lidar com a LI.

Palavras-chave: Formação continuada. Práticas de Língua Inglesa. Professor iniciante/ingressante. Itinerância.

ABSTRACT

This current research takes part in the Graduate Program in Education of Social and Human Sciences Institute of the Federal University of Mato Grosso, university campus of Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR), in the line of research Teachers' Education and Educational Public Policies, and it is inserted in the research group called *Investigação*, in which the Observatory of Education (OBEDUC) was bounded until 2017, remaining its educational actions so far, in which beginner teachers, experienced ones from public school system, Pedagogy undergraduates and Master degree students in Education PPGEdu/UFMT participate. This study investigates the English Language inclusion for children in the early years of the elementary school, specifically in the second cycle (4th and 5th years). The concern establishes regarding the teacher's knowledge in relation to the content that is being taught in the municipal school in Rondonópolis/MT, since, it is the pedagogue teacher who teaches this discipline without, however, having received the education for teaching the referred idiom while graduating student in Pedagogy. Thus, it is a great challenge, causing anxiety and concerns. In this sense, the aim of this research is to investigate if the itinerancy in the English Language offer provided for the teachers in their own teaching environment, favor, beyond a significant learning, their continuity over the referred mini course. The methodology is qualitative inserted in the research-formation. For data collection, we used the semi-structured interviews and the field journal reports of both the participant teachers and the researcher. We used documentary analysis of official documents regarding the inclusion of the English language in the curriculum in the early years of elementary school, as well as the teachers' education of that language. The results reveal that, the course being offered at the school, where the participants pursue their professionalism, makes engagement and learning more effective, as they are all at the same linguistic level and share the same challenges and feelings when dealing with the English language.

Keywords: Continuing Teacher Education. English Language Practices. Entering/beginner teacher. Itinerancy.

LISTA DE FIGURAS E FOTOGRAFIAS

Figura 1 – Matriz Curricular do Município de Rondonópolis/MT	94
Figura 2 – Saberes, Habilidades e Conteúdos para 1ª, 2ª e 3ª fases do 2º Ciclo	95
Fotografia 1 – Primeiro encontro do curso formativo	89
Fotografia 2 – Aula expositiva e dialogada sobre <i>Animals and Pets</i>	100
Fotografia 3 – Atividade lúdica <i>game</i>	101
Fotografia 4 – Trabalhando as habilidades de leitura e escrita	101
Fotografia 5 – Aula prática <i>Fruit salad</i>	102
Fotografia 6 – Aula colaborativa com a professora pedagoga	103
Fotografia 7 – Trabalhando a oralidade (<i>pairwork</i>)	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas em andamento: 2018-2021	32
Quadro 2 – Pesquisas concluídas: 2012-2019	32
Quadro 3 – Acervo total de produções levantadas de acordo com descritores no período de 2008 a 2018.	63
Quadro 4 – Natureza das teses e dissertações encontradas nos bancos da CAPES e do BDTD	64
Quadro 5 – Conteúdo proposto pela SEMED/Rondonópolis para a 2ª fase do II Ciclo	98
Quadro 6 – Cronograma de atividades desenvolvidas no encontro formativo	105
Quadro 7 – Atividades propostas e desenvolvidas em conjunto com os alunos das professoras participantes do projeto formativo em regime colaborativo	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CUR	Câmpus Universitário de Rondonópolis
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EF	Ensino Fundamental
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LEC	Língua Estrangeira para Crianças
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
MST	Movimento de Trabalhadores Rurais Sem-Terra
MT	Mato Grosso
OBEDUC	Observatório da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/Mato Grosso
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNESP	Universidade do Estado de São Paulo
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CAMINHADAS PARA A CONCEPÇÃO DE MINHA FORMAÇÃO DOCENTE: TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS	20
2.1 Minha trajetória se entrelaça ao tema da pesquisa	29
3 FORMAÇÃO DE PROFESSOR.....	34
3.1 Uma discussão acerca do professor polivalente, unidocente e multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental	36
3.2 Formação continuada: desenvolvimento e evolução constante do sujeito.....	40
3.2.1 Uma compreensão em torno da formação continuada: da semântica à sua aplicação	43
3.3 A prática da itinerância como proposta de formação continuada que vai até onde o professor está.....	50
4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA	55
4.1 Pesquisas correlatas à formação itinerante para as práticas de língua inglesa	60
4.1.1 O que revelam as pesquisas	63
4.1.2 A contribuição do mapeamento realizado para o encaminhamento da pesquisa	68
5 PRÁTICAS DOCENTES EM LÍNGUA INGLESA	70
5.1 Necessidades formativas de professores.....	74
5.1.1 Necessidades formativas de professores de LI: quando a agenda da formação é construída pelos professores	77
6 OS CAMINHOS DA PESQUISA	82
6.1 O lugar da língua estrangeira na Educação Básica: dos normativos nacionais à realidade da SEMED/Rondonópolis.....	91
6.1.1 As necessidades formativas em LI dos professores da SEMED/Rondonópolis e a proposição da pesquisa.....	97
6.1.1.1 O projeto – uma proposta em favor da melhoria das práticas da LI.....	98
6.1.1.2 Desenvolvendo o projeto: do papel para a prática real	100
7 AS VOZES DAS PROFESSORAS PARTICIPES DO CURSO FORMATIVO	107
7.1 Análise dos dados.....	109
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	122

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/ICHS/UFMT/CUR), na linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, e integra-se ao Grupo de Pesquisa InvestigaÇÃO, ao qual o Observatório da Educação (OBEDUC) esteve vinculado até 2017, permanecendo, assim, suas ações formativas.

Com fins introdutórios, delineamos aqui uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (LI) em vários contextos, até chegarmos no que se propõe nesse estudo.

O estudo de idiomas tem alcançado larga escala em nível mundial. Dentre eles, destaca-se a LI, por sua participação preponderante no contexto da globalização e comércio entre os países.

Nesse contexto, o ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) tem sido pauta de discussões entre vários autores, em nível nacional e internacional, tais como Almeida Filho (1993); Gimenez (2010); Rampim (2010); Rocha, Tonelli e Silva (2010), os quais têm se debruçado sobre preocupações inerentes à articulação desta temática com seus respectivos protagonistas, o professor e o estudante.

No entanto, é importante frisar que a LI sempre foi lida pelo viés da hegemonia estadunidense sobre os países subdesenvolvidos, e, com isso, impregnava-se de aspectos voltados à relação de poder e propagação dos costumes desse país. Hoje, devido à expansão da tecnologia e a internet, via globalização, esse idioma transita pelos meios mercadológicos como língua franca nas comunicações internacionais de negócio, da ciência e da tecnologia (AGRA; IFA, 2017), exercendo também influências nos trâmites dos relacionamentos sociais, culturais e políticos, bem como em questões profissionais e econômicas, no entretenimento, entre outros.

Sobre esse aspecto, Cardoso (2018, p. 25) afirma que “a língua inglesa está presente em quase todos os contatos, com diferentes modos de expressão e comunicação, basta olhar à volta e perceber a presença ativa da língua”.

Também a pluralidade em que se encontra a disseminação da LI em nosso cotidiano, nos leva a entender o porquê de sua importância, tal como Moita Lopes (2003) argumenta, esclarecendo que a língua inglesa é, ultimamente, responsável por

grande parte das informações difundidas acerca dos fatos que acontecem em todo o planeta.

Diante da necessidade do ensino da LI no Brasil, diferentes pesquisas se dedicam a estudar sua inclusão no currículo escolar. De acordo com Tonelli, Pádua e Oliveira (2017), ao traçarmos um paralelo entre o ensino público e o privado nas escolas brasileiras, observamos algumas discrepâncias existentes na aprendizagem deste idioma, no que tange à importância dada à língua e à formação docente, bem como à didática para as aulas.

Daí percebemos que o ensino de LE, conforme Rampim (2010), tem sido alocado desde os anos iniciais nas escolas particulares, as quais fomentam a importância do ensino da LI pelos parâmetros acima citados. Além disso, em algumas escolas de idiomas, há um certo investimento na formação do seu corpo docente para este fim.

Em contrapartida, as escolas municipais e estaduais trabalham o idioma da LI nas séries mais tardias do Ensino Fundamental (6º ano), obedecendo às diretrizes curriculares propostas por cada estado e município, bem como às promulgadas pelo Governo Federal, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental: língua estrangeira – PCN (BRASIL, 1998) e Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017a).

Alinhando as análises acima com a realidade do município de Rondonópolis, Mato Grosso, onde esta pesquisa toma corpo, temos uma configuração um tanto quanto díspar em relação aos documentos oficiais citados, visto que a Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis – SEMED, em sua matriz e diretriz curricular, sugere que a LI deva ser introduzida na educação básica pelo professor unidocente, no 1º Ciclo (1º ao 3º ano), de forma opcional, tornando-se obrigatória no 2º ciclo (4º e 5º ano). Já no 6º ano, é o especialista que desenvolve a referida disciplina.

Ocorre que, nesta cidade, segundo as práticas curriculares propostas, as aulas de Inglês são desenvolvidas a partir do segundo ciclo, o que promove angústia entre os professores pois, como pedagogos, não recebem a devida formação linguística durante a graduação, e se veem incapacitados para trabalhar com o conteúdo de LI, assim gerando quadros de inseguranças e desmotivações frente ao exercício indevido de sua profissão em seu cotidiano escolar.

De acordo com Cardoso (2018),

[...] a inserção da LI nos anos iniciais em Rondonópolis se dá sem respaldo pedagógico e formativo para o professor, uma vez que o mesmo é orientado por metodologias apreendidas em cursos de idiomas com visões estruturalistas que “vendem” o conhecimento (CARDOSO, 2018, p. 65, grifo da autora)

Assim, observamos que o desafio que os professores enfrentam diante da ausência de formação específica para as práticas de LI é o que os conduz a reproduzir aulas descontextualizadas das realidades de seus alunos, bem como conteudistas, a partir do que aprenderam enquanto alunos. Aulas estas, que de acordo com Rocha (2006), não colaboram para uma formação crítica e participativa por parte do aluno, o que os leva ao descaso para com a língua ensinada.

Desse modo, as necessidades formativas dos professores vão se manifestando de tal maneira que, em não havendo uma intervenção imediata, esse profissional encontrará, na desistência de sua carreira, um caminho menos doloroso, pois tais necessidades fazem parte e são detectadas nas situações de trabalho, ou seja, ao longo do exercício da docência e no chão da escola.

Daí a importância de um olhar mais aguçado para o professor enquanto iniciante, pois esta etapa, que, segundo Tardif (2017), compreende um período de um a cinco anos, e é caracterizada por uma fase de sobrevivência e descoberta ao dar início a seu percurso profissional (HUBERMAN, 1992). É neste período que normalmente se configuram os descontentamentos com a profissão, quando os professores, afirma Tardif (2017, p. 51), “descobrem os limites de seus saberes pedagógicos”.

No que se refere ao professor em início de carreira, também podemos destacar o professor ingressante, esse que, ao contrário do iniciante-principiante, traz consigo experiência docente anterior ao seu ingresso efetivo na rede pública, e que, conforme Curado Silva e Nunes (2016, p. 146), “já vivenciou um ou mais ciclos de aprendizagem profissional”.

No sentido de enfatizar o conceito em relação ao professor ingressante, nos ancoramos também em Mohn (2018, p.73), o qual pontua que “[...] O professor ingressante é aquele que já possui experiência profissional, tendo atuações após a formação inicial, anterior ao concurso”, ou seja, ele já se encontra no caminho da carreira docente.

Assim, a articulação entre a formação inicial e a continuada deve ser bem alinhada, favorecendo as interlocuções entre as reflexões do professor e suas

práticas. Marcelo (1997a, p. 53) refere-se a esta formação como aquela que “destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor”, aliada ao aprimoramento da competência profissional que está intrinsecamente ligada à referida formação, como postula (VASCONCELOS, 2007, p. 1), ao afirmar que “a competência enquanto capacidade de mobilizar recursos para desenvolver a necessidade, está vinculada à própria formação humana”.

Então, o quadro delineado em torno desse professor pedagogo que tem que exercer seu papel de ensinar LI sem ter conhecimento, em si, que lhe dê autonomia para desenvolver seu trabalho com maior eficácia, atendendo ao que se espera de um profissional da educação “bem formado”, leva-nos a querer entender quais caminhos estes profissionais percorrem para tentar consolidar coerentemente o ensino de algo sobre o qual não tem domínio, visto que concordamos com Freire (1997, p. 103), ao argumentar que “[...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”, não somente como aquele que detém o conteúdo e as pessoas de forma mecânica, mas na esperança de humanizar o estudante e mediar sua concepção de criticidade e, por fim, intervir na sociedade onde vive.

Diante do exposto, esta pesquisa se desenvolve com ênfase na tríade estudo, reflexão e pesquisa, em pesquisa colaborativa universidade-escola, a qual se alinha com o pensamento de Zeichner (2010, p. 493), quando afirma que “ela cria espaços para a aprendizagem dos professores em formação de modo que tirem vantagem das múltiplas fontes de saber que podem, eventualmente, embasar um ensino de qualidade”.

Assim, esta investigação se dá com as professoras de inglês do 5º ano da rede pública municipal de Rondonópolis/MT, as quais são professoras iniciantes-ingressantes, egressas do curso de Pedagogia.

Um dado importante a ser observado é que um projeto similar a este foi desenvolvido em 2017, com os professores da rede municipal, contando com um minicurso centrado na Escola Municipal Evania Rodrigues da Silva-CAIC. Tal proposta apresentou alguns percalços, pois, tendo iniciado com a participação de 26 alunos, foi concluído com apenas 10, devido a alguns fatores, como: distância para chegar até o local de formação; o turno solicitado pelos professores (noturno), desmotivando-os, ao exigir dos participantes voluntários, seu deslocamento após um dia de atividades docentes, na quinta-feira (única noite sem atividades extras dos professores), quase terminando a semana de atividades.

Face a esta situação de evasão, esta investigação se diferencia ao ser itinerante, ou seja, o professor formador vai até a escola dos professores iniciantes e lá oferta um minicurso formativo, tendo por objetivo investigar se e como a itinerância na oferta da LI, propiciada aos professores no próprio ambiente de ensino de língua inglesa, favorece, além de uma aprendizagem significativa, a permanência dos mesmos ao longo do referido minicurso.

Nessa perspectiva, esta pesquisa contempla os seguintes objetivos específicos:

- Identificar, junto aos professores iniciantes-ingressantes, suas necessidades formativas, expectativas, possibilidades e sugestões de proposta para a formação em LI em cada unidade de ensino;
- Solicitar aos professores um levantamento, junto aos alunos, sobre temas, assuntos e conteúdos que gostariam de estudar, aprender, desenvolver nas aulas de LI, de forma a analisar possibilidades de articulação dos componentes supracitados à proposta curricular, de forma interativa e lúdica;
- Atender e extrapolar ao proposto no currículo do ensino da LI na rede municipal de Rondonópolis, nas escolas-alvo do projeto de pesquisa, por meio de atividades organizadas pelo pesquisador-formador, explorando a ludicidade aliada ao interesse dos alunos das escolas-alvo, em metodologias diferenciadas para os conteúdos propostos.
- Promover meios para diminuir os índices de evasão ao longo do minicurso.

A investigação é de natureza qualitativa, do tipo pesquisa-formação, ancorada em (BOGDAN; BIKLEN, 1994; BARREIRO, 2009). Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos: narrativas de diários de campo e entrevistas semiestruturadas. Ademais, fizemos uso de alguns registros fotográficos dos encontros formativos, os quais colaboraram com as análises, pois propiciaram a captura de momentos de interação espontânea entre os partícipes

Para o desenvolvimento desse estudo foram elencadas as seguintes questões de pesquisa: quais percepções e sentimentos manifestam as professoras pedagogas por, segundo exigência curricular, terem que ensinar Língua Inglesa para crianças do segundo ciclo (4^o e 5^o) do Ensino Fundamental sem formação específica para tal? É possível que uma formação de LI itinerante, propicie modificação às práticas, até então desenvolvidas, pelas professoras?

Diante do que foi até aqui exposto, ressaltamos, nesta investigação, os dados de três professoras iniciantes-ingressantes, egressas do curso de Pedagogia, atuantes no 2º Ciclo (4º e 5º ano) do Ensino Fundamental, na rede municipal. Esclarecemos que o gênero feminino predominou entre os participantes do curso formativo proposto. No exercício de suas funções, estas professoras são compelidas a acolher as demandas da matriz curricular do município de Rondonópolis. Este documento determina a inserção de uma Língua Estrangeira Moderna (LEM), nesse mesmo ciclo.

Dadas as devidas considerações, apresentamos uma breve descrição dos capítulos que compõem esta dissertação.

O capítulo 1 consiste em desenvolver a introdução da dissertação, com vistas a expor um panorama significativo para a compreensão da pesquisa e as seções subsequentes.

No segundo capítulo são apresentadas as trajetórias e memórias da concepção docente do autor desta pesquisa.

O capítulo 3 traz um embasamento teórico a respeito da formação de professores.

O quarto capítulo discorre sobre a discussão relativa aos termos professor polivalente, unidocente e multidisciplinar, com vistas à compreensão das referidas nomenclaturas.

No quinto capítulo, discutimos a respeito da formação continuada e fatores inerentes aos seus conceitos, bem como sobre a itinerância como uma proposta de formação continuada.

O sexto capítulo se desenvolve em torno da formação do professor de Língua Inglesa.

No sétimo capítulo é apresentado um mapeamento referente às produções acadêmicas voltadas às práticas de LI e à formação itinerante, visando compreender como tais temáticas estão sendo discutidas pelos pesquisadores

O oitavo capítulo propõe uma discussão no que respeita às práticas docentes em Língua Inglesa.

O nono capítulo compõe uma reflexão sobre as necessidades formativas de professores, sequenciando um diálogo em que aborda tais necessidades formativas quando a agenda é dos professores, abrindo espaço para apresentar a realidade do grupo desta investigação.

No décimo capítulo é relatada a trajetória metodológica, no intuito de orientar o leitor quanto ao percurso trilhado. É apresentado, também, o referencial teórico que embasou e subsidiou as ações da presente pesquisa, bem como os documentos oficiais que embasam o lugar da Língua Inglesa para a educação básica.

O décimo primeiro capítulo é composto pelas vozes das professoras participantes da pesquisa, este que é um dos mais extensos, por abarcar os relatos dessas participantes no que tange à prática de ensinar LI. Este capítulo também aborda excertos oriundos dos instrumentos de coleta, que narram as percepções de formação das docentes em relação à interação nos estudos da LI, ao analisar as vivências e experiências do primeiro e quarto encontros do curso formativo.

O décimo segundo e último capítulo é composto das considerações finais tecidas ao final desta investigação.

2 CAMINHADAS PARA A CONCEPÇÃO DE MINHA FORMAÇÃO DOCENTE: TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS

Escrever quer dizer pensar, refletir, imaginar, conversar, quer dizer abrir novas possibilidades de compreensão (NÓVOA, 2014).

Falar de si no que tange ao processo de formação docente, em forma de memorial autobiográfico, é complexo, pois traz à mente um emaranhado de informações já vivenciadas que não estão ordenadas; no momento de relatar minha¹ trajetória de vida, uma tensão me atravessa, no afã de selecionar quais informações serão relevantes, a priori, e quais posso deixar de lado. No entanto, preciso organizar o que vou colocar em pauta, e isso se configura semelhante a desenrolar um novelo de linha todo entrelaçado, com muitos nós, a fim de conseguir encontrar o fio da meada.

Nesta concepção, me ancoo na afirmação de Nóvoa (2014, p. 10) quando este assevera que “a metáfora da corda, uma corda na qual se entrelaçam muitos fios, é útil para ilustrar histórias de vida e de formação que nunca são lineares (uma linha, um fio de vida), mas que são sempre compostas por muitos fios, nós, cruzamentos e ligações”.

Assim são as minhas histórias no que se refere à linearidade, pois nos meandros da formação, em especial, o processo de formação da docência, se dá um movimento de idas e vindas na construção dos saberes e do lidar com as realidades do devir docente, sem nunca esquecer que a mesma está vinculada à muitas pessoas que perpassaram por nossas vidas nos deixando marcas sociais de relacionamentos, constituindo-se, então, os muitos laços que nos sustentam.

Desta forma me remeto ao relato de Josso (2006, p. 379), ao afirmar que “nós estamos na vida porque existimos mediante uma multiplicidade de laços simples ou complexos. Esses laços são o nosso fundamento e, como tal, eles nos sustentam e, nesse mesmo instante, somos dependentes deles”.

Tão dependentes, como afirmou a autora, que nossas histórias de vida são amalgamadas pelas pessoas que fizeram e pelas que ainda fazem parte de nossa

¹ Neste capítulo, e sempre que se tratar de experiência vivida por mim na efetivação da pesquisa de campo, opto pelo uso da primeira pessoa do singular.

constituição pessoal e também da construção de nossa identidade, esta que se cria e recria no decorrer da história, até se materializar junto aos contextos diversos aos quais são permeados.

Corroborando com a visão da autora acima citada, Moita (1992, p. 114) contribui pontuando que “só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com seus contextos”.

Nesse sentido, Rios (2003, p.120-121) também corrobora com esse conceito, quando ela problematiza a respeito da formação identitária do indivíduo ao afirmar que “é no convívio que se estabelece a identidade de cada pessoa, na sociedade. [...] A identidade aparece, assim, como algo construído nos limites da existência social dos sujeitos. Somos o que somos porque estamos numa determinada circunstância”.

É primordial destacar que a formação do professor não se estabelece somente no campo acadêmico, com o diálogo entre teorias e práticas. Ela também se dinamiza na caminhada constitutiva de cada ser, de como esse indivíduo se encontra com a profissão de forma sutil, e possivelmente passiva, no intercurso de sua vida, sendo, de alguma forma influenciado pelo fazer do outro. Uma mãe, tia, amigo, enfim, alguém que apresentou essa carreira para essa pessoa, por meio de seus exemplos ou posturas.

E aqui eu me encontro, no intento de escrever meu memorial (auto)biográfico, abordando minha trajetória profissional e seus desdobramentos constitutivos, imerso na clara percepção de que o professor valora seu conhecimento por meio da reflexão sobre sua prática, como bem assevera Nóvoa (2013, p. 204), ao asseverar que “Os professores devem combater a dispersão e valorizar o seu próprio conhecimento profissional docente, construído a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência”.

Eis, então, que o diálogo travado com esses autores me permite dar início a tarefa de narrar sobre mim...

Eu fui direcionado aos estudos primários na Escola Municipal Ezequiel de Siqueira, em Cuiabá, Mato Grosso. Foi frustrante, visto que eu estava acostumado a passar os dias com a minha avó, passeando na casa dos parentes, e, de repente, mudou a minha calorosa rotina, para uma de deveres e atividades. Sem esquecer de mencionar o fato de ter que acordar cedo para ir à escola, algo que demorou para eu

me acostumar. Toda manhã eu chorava, pedindo para não ir à escola, pois tinha muito sono.

Revelo poucas memórias dessa época. Não que não fossem importantes, mas porque o fato é que falar de si é um desafio, pois além de ter que trazer à memória muitas lembranças, corro o risco de querer (re)inventar situações. Neste sentido, Passeggi (2016, p. 71, grifos da autora) aponta que enfrentamos a “injunção do *desafio biográfico*. Desafio de falar de si, de refletir sobre si mesmo, de ‘fabricar uma história de si’”.

Embora sejam poucas, recordo-me, no entanto, de muitas atividades recreativas e exercícios de pintura, bem como, é claro, das brincadeiras na área de lazer, de como gostava de descer no escorregador, pois era, na minha visão de menino, muito alto, e dava-me aquele sentimento de desafio – o que eu amava! Nesse mesmo local, eu podia saborear deliciosas mangas Bourbon, fruta da época, enquanto esperava que meus tios viessem me buscar.

Considero essas vivências como fatores de muita relevância, porque foram um período de muita alegria e felicidade, que encheram de alegria meu pequeno coração de criança, produzindo significados. Ao refletir sobre esse passado, compreendo que fui criado e educado em um ambiente acolhedor e de muita criatividade e possibilidades. Sendo assim, coaduno com a reflexão de Cunha (1997, p. 2), ao assegurar que “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados”.

Nesse tempo, por volta de cinco anos de idade, eu morava com a minha mãe, minha avó e alguns tios e tia. Minha mãe era solteira e trabalhava fora, o que me deixava sob a responsabilidade de meus tios e avó. Trago uma fresca recordação de que gostava muito de estudar e fazer minhas tarefas. Amava a pessoa e o profissional de minhas professoras, devido ao carinho e atenção com que elas conduziam as aulas e compartilhavam conhecimentos comigo e meus colegas, trazendo consigo um jeito de lidar um tanto maternal, que mesclava cuidados e, de vez em quando, um “puxão de orelha”, procurando sempre nos conduzir coerentemente, como seres humanos.

Neste sentido, Nóvoa (2009, p. 31) destaca, em sua leitura sobre o tato pedagógico, que este se revela “também nessa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para outra margem, [...]. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente com as dimensões pessoais”.

Nessa etapa, eu já estava acostumado com a rotina casa-escola, e estava claro, para mim, o conceito que eu trazia comigo a respeito da escola: era algo prazeroso.

No ano seguinte, mudei para outra escola. Na verdade, era a mesma, porém, como era dividida em dois espaços, um era destinado para o pré-primário, onde eu estudava até então, e o outro, para os alunos de 2ª série em diante. Com esta mudança, eu me achava “mais velho”, pois não estava mais com os pequeninos. Neste momento, eu cursava a segunda série, e tinha uma professora que eu realmente amava. Seu nome era Nilva Rosa. Nós a chamávamos de “dindinha”, devido ao fato de seu afilhado estudar na mesma sala e chamá-la por esse carinhoso apelido, o qual repetíamos ao nos referir à nossa professora.

A professora Nilva gostava muito de se vestir com tons rosados e sempre estava elegante, falava pausadamente, e explicava os exercícios com muita dedicação. Eu sempre pedia que ela fizesse anotações em meu caderno, quando fazia as tarefas. Isso me deixava mais alegre e seguro. Ao crescer, quando me lembrava da professora Nilva, eu sentia por ela tamanho respeito e carinho, como se eu a achasse uma pessoa muito importante. Como um “mito”.

Ressalto que não me lembro de desenvolver as tarefas escolares em casa, pois, como eu chegava sempre mais cedo na escola, com meu tio João, o qual trabalhava naquela unidade escolar, ele sempre me dava uma ajuda com as “tarefinhas”. Eu me sentia muito querido pelos meus parentes, colegas e pela professora, e isso me faz refletir muito sobre mim em relação ao meu próximo. Para tanto, me anoro na afirmação de Guedes-Pinto (2012, p. 3), quando ela relata que “quando nos engajamos no processo de rememoração temos a possibilidade de refletirmos sobre nós mesmo, sobre nossa história particular, nosso percurso de vida”.

E assim se passou minha fase primária, da segunda à terceira série. Em seguida, minha mãe se casou com o meu pai (não o biológico), e nos mudamos para um bairro distante da casa de minha avó. Minha rotina mudou drasticamente. Novos relacionamentos familiares, irmãos chegando para fazer parte da família e eu em uma nova escola, grande e com muitos alunos.

No começo, me assustei um pouco com a nova configuração escolar, mas logo me adaptei, fazendo novos amigos, uma em especial, que trago até hoje: minha amiga, que chamo de irmã, Izabel Cristina.

Estávamos sempre juntos, compartilhávamos tarefas, lanches e brincadeiras. Isso me traz muitas saudades, pois nosso relacionamento sempre foi pautado por

respeito e mutualidade nas decisões. Sempre confidenciei a ela coisas que se passavam em casa, ela sempre ouvia, zoava de mim e tudo ficava bem. Estudávamos na terceira série e, depois, na quarta série, seguindo os mesmos ritmos e aprendendo juntos na jornada do conhecimento.

Nesta jornada tive uma professora de Matemática bem peculiar, a professora Ione. Tínhamos medo dela por duas razões: primeiro, por ela ser muito séria e enérgica, e, segundo, pela própria disciplina, pois eu tinha algumas dificuldades com os conteúdos matemáticos.

Trago em minha memória duas vívidas lembranças desta época. A primeira, foi quando um dos meus colegas humilhou um outro, chamando-o de “mulherzinha e bichinha”. A professora Ione fez “o discurso” sobre ética e respeito, que durou a aula inteira; parecia que tínhamos levado uma surra depois de todo aquela fala. A outra foi pelo fato de eu tirar, consecutivamente, duas notas negativas. Ela me chamou no final da aula, pediu que eu me sentasse à frente de sua mesa, e deu aquele sermão, relembrando toda a minha trajetória familiar, visto que ela conhecia cada pai e mãe de seus alunos, e no final perguntou se, quando eu crescesse, eu gostaria de ser um lixeiro! Fiquei chocado com a pergunta. Melhorei muito dali em diante, sempre ecoando em minha mente aquela fatídica indagação.

Depois disto, comecei a notar o quanto a professora Ione era competente, ensinava com dedicação, trazia alguns exemplos de nosso cotidiano para ilustrar sua explanação e sempre torcia para que tirássemos notas boas. Percebi também que ela procurava criar uma atmosfera de bons relacionamentos entre nós. Daí houve o despertar de um desejo de que, se um dia eu fosse professor, eu queria ser igual a ela pois a considerava “uma boa professora”. Isso porque eu notava que ela não somente entendia dos métodos de ensino, mas ela os colocava em prática, ou seja, havia um desejo de empregar os conhecimentos didáticos em sua aula.

No ano seguinte, enfrentei grandes mudanças. Passei a estudar no período vespertino, tendo mais professores e diferentes matérias. De início, estava muito apreensivo, porém, a maior ansiedade era por participar das aulas de Língua Inglesa, pois, em minha adolescência, eu ouvia as músicas românticas em Inglês, mas não as entendia; então, teria a chance de compreendê-las.

Esse acontecimento tão esperado se deu no ano de 1984, no primeiro dia de aula de Língua Inglesa, na turma de 5ª série. Todos estavam em alvoroço, pois esta disciplina tinha má reputação na escola e muitos temiam a reprovação pelo suposto

grau de dificuldade, difundido nos corredores escolares pelos alunos das séries mais adiantadas.

Qual não foi nossa surpresa quando a professora Kátia entrou em sala e ministrou uma aula cheia de jogos, música e teatro, o que, de primeira, conquistou a minha simpatia, pois haviam caído por terra todos aqueles (pré) conceitos tenebrosos, até então existentes.

O meu olhar foi atraído, em primeiro lugar, não pela beleza da sonoridade daquela língua, mas pela maneira como a minha professora conduziu sua aula, cheia de atividades diversificadas, o que muito a diferenciava das outras, que tinham no giz e no quadro negro os seus carros chefes. Então decidi, naquele dia: seria professor, e, se possível, como a professora Kátia. Debruçando-me sobre meu próprio relato, me percebo um professor que, em sua constituição profissional docente, tomou um professor com boas metodologias didáticas como referencial para sua formação.

Desta forma me ancoro no relato de Cunha (1997, p. 3), quando ela afirma que “experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito”.

A partir desse instante, passei a prestar atenção em como as minhas professoras desenvolviam suas aulas, e entendi que cada uma tinha sua maneira de conduzir, umas tradicionais, outras buscando caminhos mais atrativos para promover aprendizagens mais significativas, e que os assuntos abordados fossem mais empáticos. Logo, um perfil de professores melhores qualificados.

Foi somente no ano de 1992, quando ingressei no curso de Licenciatura em Letras: Línguas Portuguesa e Inglesa, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em Cuiabá, que voltei a refletir e estar mais atento a respeito das qualidades de um bom professor, pois desejava ser um destes.

Foi ao longo do curso que me envolvi com as metodologias utilizadas pelos professores. Pude notar algumas coisas que me deixavam frustrado, como, por exemplo, professores que nos ensinavam métodos e abordagens de ensino ditos como os mais eficazes, mas que de forma alguma eram aplicados por eles. Em contrapartida havia aqueles que se esmeravam em contextualizar melhor suas aulas para torná-las mais significativas, com melhor rendimento, e certamente todos notavam a eficácia do aprendizado, quando eram avaliados.

Neste aspecto, Imbernón (2016, p. 19) conceitua a qualidade no âmbito educacional, asseverando que “[...] A qualidade do campo educacional deveria ser

analisada a partir da consciência do que e como os alunos aprendem no processo de ensino-aprendizagem mediado por um professor e por seu contexto”.

Assim sendo, no ano de 1993 fui convidado pela professora Ana Antonia Assis-Peterson, até então mestre-doutoranda em Linguística, para participar, como aluno bolsista, lecionando Inglês no programa chamado Central de línguas, recém criado para, a priori, atender a comunidade acadêmica da UFMT.

Posso, sem dúvida, afirmar que esse pontapé inicial fez toda a diferença em minha carreira formativa, pois havia, ali, tanto uma oportunidade quanto responsabilidade em colocar em prática o que estava aprendendo em relação ao ofício de ensinar com qualidade significativa.

Assim, Rios (2003, p. 52) problematiza a respeito de ensinar como metáfora de semear e promover meios para o crescimento da semente. Para a autora, “é importante ir além da metáfora da semeadura e descobrir no ensino sua função essencial de socialização criadora e recriadora de conhecimento e cultura”.

Nesta trajetória de formação, me dispus também a ser monitor dos professores de Inglês em horários alternativos e, no mesmo ano, comecei a trabalhar na Escola de Inglês Cultura Inglesa.

Nesta escola, além de melhorar o idioma, fui direcionado a me dedicar mais nas diversas abordagens metodológicas e didáticas, autores e técnicas voltadas ao ensino e aprendizagem. Recebi ali um grande conhecimento sobre as qualidades do bom professor e como preparar aulas e criar ambientes favoráveis à aprendizagem. Tudo isso em cursos chamados de *teachers training*, ou seja, treinamento de professores, ou formação e aprimoramento docente.

Esta formação se constituía ao longo do processo das aulas. Recebíamos treinamentos a partir das problemáticas encontradas durante as aulas, buscávamos meios para saná-las e promover situações para que se estabelecessem aulas mais prazerosas, que despertassem o desejo e o interesse dos alunos na interação com as mesmas, visto que estes só aprendem se quiserem; é preciso, portanto, fazer um ensino intrinsecamente desejável.

Entendo hoje que o que eu havia aprendido, descoberto, em situações de ensino às quais fui exposto, passou a ter mais significado porque ali, naquele meio profissional, eu pude ir muito além das teorias: eu as colocava em prática durante as minhas aulas e, nas reuniões com os professores, discutia sobre atividades e técnicas que funcionavam. Surpreendente descoberta.

Com base em minhas memórias, acredito que foi no período entre os anos de 1993 a 1996 que percebi que obtive grande avanço na área da docência, isso devido aos *workshops*, minicursos e cursos de que participei. Apresentei trabalhos e troquei ideias com colegas da profissão.

É importante relatar que no segundo semestre de 1996, após o término da faculdade, tive a oportunidade de morar na Inglaterra por três meses, período este que considero como ímpar, pois estive naquele país para aperfeiçoar a Língua Inglesa, mas pude também investigar algo que aguçava minha curiosidade: Como os professores Ingleses lidavam com o ato de ensinar? Será que eles utilizavam métodos extraordinários para o melhor desenvolvimento de suas aulas? Para minha decepção, pude compreender que suas técnicas não iam além dos livros, fitas cassetes e quadro-branco. Mas o que mais me deixou estarrecido em minha pesquisa sobre esses professores ingleses, foi saber que todos tinham que passar por um curso que, além de muito caro, exigia bastante dos futuros professores no que tange à qualidade nas aulas, conhecimento sobre autores e suas teorias de ensino, estágio e domínio da norma culta, muito daquilo que não percebi nas aulas presenciadas para melhorar meu inglês, e sentir real vontade de estar ali.

Voltei para o Brasil com uma certeza: precisava realmente investir em minha formação profissional. Comecei a refletir sobre minhas aulas e a desejar melhorá-las, num movimento de idas e vindas reflexivas nas análises do que deu ou não certo e, assim, melhorar o planejamento das aulas.

Ante o exposto, faço uso do conceito de professor reflexivo proposto por Marcelo (1997a), quando este salienta a necessidade de formar professores que reflitam sobre a sua prática, na esperança de que a sua reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Então, ao longo dos anos seguintes, desenvolvi minha carreira como professor de escolas de idiomas, lecionei em faculdades públicas e particulares, voltei para a Inglaterra para uma nova experiência, que foi a de trabalhar em outro país. De volta ao Brasil, obtive um bom amadurecimento profissional, sempre lançando mão das teorias e técnicas de ensino.

Foi no ano de 2005, quando passei no concurso público para lecionar em uma escola técnica estadual, no município de Rondonópolis, que meus horizontes se abriram para uma nova realidade, não analisada até então, que era o fato de eu precisar ampliar o meu conhecimento a respeito da educação, para melhor

desempenhar meu trabalho nessa nova etapa, que exigiria ensinar por meio de habilidades e competências, algo extremamente novo para mim.

Neste contexto de busca por abrangente conhecimento, a ação pedagógica parecia ser mais complexa, e repensá-la era um grande desafio. Nesse sentido, participei de alguns cursos sobre a temática do ensino tecnológico por competências e habilidades, oferecida pela instituição em que eu trabalhava. Pude, então, entrar em contato com novos pensadores que me alavancaram para o desejo de pesquisar.

Em seguida, no ano de 2008, dois acontecimentos muito importantes ocorreram em minha vida. Um deles foi meu casamento com Rosilene, a qual também é professora de Língua Inglesa. Ela veio para me fortalecer em vários aspectos, principalmente dando mais sentido para minha vida, neste período de minha existência. Seu carinho e ternura contribuíram para acalmar muito minhas ansiedades e correrias do cotidiano. Ela me trouxe felicidade.

Neste mesmo ano, comecei uma pós-graduação sobre Metodologia do Ensino Superior, ofertada pela Faculdade Cesur de Rondonópolis, porém, devido a problemas pessoais, não consegui terminá-la, mas neste curso obtive muitas respostas a perguntas quanto a reavaliar a prática de ensinar, algo que eu tinha grande dificuldade. Deparei-me com professores maravilhosos que me ajudaram a visualizar o campo da Educação com maior perspicácia. Profissionais como a saudosa Profa. Soraiha Miranda de Lima e a Profa. Wilse Arena da Costa, pessoas amadas que me deram a chance de repensar a minha formação docente e abrir caminhos para ler e pesquisar mais sobre assuntos voltados à Educação.

Um fato preponderante nestes relatos é trazer à memória que o que me levou a repensar a docência, foi a leitura dos livros “O bom professor e sua prática”, da autora Maria Isabel da Cunha, e “Ação reflexão no trabalho docente” de Soraiha M. de Lima. Após ter passado por essa pós-graduação, me deparei com materiais relativos à formação do professor que me despertaram o desejo de buscar, por meio da leitura e pesquisa, insumos para o meu aprimoramento profissional, o que, conforme Nóvoa (2009, p. 22), “trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional”.

No ano de 2010, eu decidi assumir um chamado vocacional, o qual há muito tempo ardia dentro de mim, o chamado pastoral. Vocação esta que não encaro como uma atividade eclesial igual a muitos pastores que conheço, pois quando assumi esta função, o fiz como uma ação social, tendo o propósito de ajudar pessoas que

viviam marginalizadas frente à sociedade a saírem de suas tensões sociais e conflitos interiores. O desenrolar desta história daria um capítulo à parte.

Nesse mesmo período, aconteceu o nascimento de minha filha Isabella, esta que trouxe mais vivacidade e cor para nossa família. O sentimento de ser pai é único, e Isabella me trouxe novos sentimentos, tão intensos que nunca sequer pensei tê-los... maravilhosos sentimentos. Ela é, hoje, o motivo de minha alegria.

Após alguns anos afastado do meio acadêmico, retornei para este ambiente por meio do curso de pós-graduação *lato sensu* “Sociedade, Política e Cidadania – Olhares transdisciplinares”, oferecido pelo Departamento de História da UFMT/CUR, no qual pude voltar a ler textos intrigantes, trazendo grandes reflexões e despertando o desejo de aumentar a caminhada acadêmica e mergulhar em estudos mais avançados.

Em seguida, fui aprovado no programa de mestrado em Educação da UFMT/CUR, o que tem aprimorado meu senso crítico profissional da docência. Lendo vários autores e desconstruindo pensamentos incoerentes, cristalizados por longos anos, por meio das contundentes discussões no grupo colaborativo de que faço parte, levando-nos a refletir sobre nossa prática como docente. Com isso, caminhamos para o melhoramento no ato de sermos mediadores do conhecimento, cultura e criticidade para nossos alunos, os quais são igualmente seres sociais e políticos.

Assim, deixo aqui algumas considerações sobre minha narrativa, afirmando que o ato de reviver memórias nos faz experienciar situações que promovem reflexão e aprendizagens, bem como entender que a constituição da nossa formação docente está intimamente conectada a pessoas que fizeram e fazem parte de nossas histórias, as quais fortaleceram ou enfraqueceram nossas relações, mas que, sem dúvida, ajudaram a construir quem somos hoje.

Para tanto, finalizo trazendo a reflexão de Josso (2006, p. 383), quando a autora salienta que “sim, desligarmo-nos do que nos fecha sobre nós mesmos e no nosso pequeno mundo, sim, religarmo-nos ao melhor de nós mesmos e dos outros para inventar novas ligações possíveis que relatarão [...] outras histórias de vida”.

2.1 Minha trajetória se entrelaça ao tema da pesquisa

Na continuidade de meu percurso acadêmico e profissional, vale ressaltar que após a aprovação no mestrado em Educação, fui convidado pela minha orientadora, Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha, a participar dos encontros formativos do

Grupo de Pesquisa InvestigaçãO/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, que promove encontros de formação continuada de caráter colaborativo com docentes (iniciantes e experientes) das redes públicas municipal e estadual, graduandos, mestrandos e mestres, no âmbito do projeto chamado programa nacional Observatório da Educação (OBEDUC).

Embora não haja tanto investimento em políticas de formação docente no Brasil, alguns projetos pontuais estão à disposição de professores preocupados com a sua profissionalidade, os quais demonstram interesse pela oferta de formação continuada e estudos de caráter colaborativo, especialmente aqueles caracterizados pela parceria universidade-escola, como é o exemplo do OBEDUC (BRASIL, 2006b), o PNAIC (BRASIL, 2017b), o Pró-letramento (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, refletindo sobre a necessidade de expandir a formação inicial e o desenvolvimento profissional como política governamental para as escolas da rede pública, deu-se início ao programa Observatório da Educação – OBEDUC. Programa este que foi chancelado pelo Decreto Presidencial nº 5.803, em 08 de junho de 2006, resultante da colaboração entre Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

O programa do OBEDUC/CAPES carrega consigo o objetivo de subsidiar os trabalhos acadêmicos, bem como a promoção de suporte financeiro específico para estudantes de mestrado e doutorado. Cabe ressaltar, nesse enfoque, o aspecto inovador do Programa, o qual propicia o trabalho colaborativo entre graduandos e pós-graduandos com professores da rede básica em serviço, com a meta de realizar pesquisas no campo da educação.

Lins (2017, p. 79) aponta o intento do programa OBEDUC em relação à utilização da infraestrutura das Instituições de Ensino Superior – IES para o fomento de estudos e pesquisa, e a base de dados disponíveis no INEP, salientando, também, os objetivos desse programa, quais sejam “proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica, estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado”.

Nessa mesma perspectiva, o programa OBEDUC realizado em Mato Grosso, especificamente na cidade de Rondonópolis, originou-se do projeto aprovado no edital de nº49/2012 do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI) sob o título “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas:

a universidade e a escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente”.

Esse Programa realiza suas atividades na UFMT de Rondonópolis, pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), e tem como objetivo expandir a formação docente e desenvolver estudos e pesquisas em Educação.

Conforme Souza (2019), é importante frisar que o projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC teve seu início em 2013, financiado pela CAPES, e, em março de 2017, suas atividades foram encerradas. Todavia, foi obtida permissão para manutenção do uso do nome OBEDUC, vinculado, então, à UFMT/CUR, e, assim, por meio do Grupo de Pesquisa Investigação, é ofertada formação continuada de caráter colaborativo às escolas da rede pública (municipal e estadual).

Os integrantes da equipe de trabalho desse projeto incluem professores iniciantes e experientes, graduandos, mestrandos e mestres partícipes do Grupo de Pesquisa Investigação, assim como a coordenadora, Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha, e a vice-coordenadora, Profa. Dra. Rosana Maria Martins.

Vale ressaltar, ainda, o fato de as reuniões do OBEDUC/UFMT propiciarem meios para a partilha de angústias e tensões dos professores no exercício de sua profissão. Desse modo, mediante as discussões e estudos teóricos pontuais, tanto na universidade quanto no chão da escola, num enfoque itinerante, seus dilemas são amenizados.

No que tange à articulação do OBEDUC/UFMT/CUR e o grupo de pesquisa Investigação, é importante enfatizar, além dos objetivos supracitados, o enfoque que este tem para as produções acadêmicas nacionais e internacionais, bem como as atividades de pesquisa para licenciandos de Pedagogia, mestrandos, mestres e professores da rede pública.

Essas produções totalizam, até o momento, 15 pesquisas de mestrado concluídas (Quadro 2, p. 32) e sete em andamento (Quadro 1, p. 32). Nestes quadros, estão relacionados a autoria, o período da pesquisa e o título das dissertações:

Quadro 1 – Pesquisas em andamento: 2018-2021

JÚLIA A. M. DE CASTRO 2019-2021	JULIANA MARIA PIO 2019-2021	ANDREIA CRISTINA S. CARVALHO 2018-2020	ADRIANA DOS REIS CLEMENTE 2018-2020	JESSICA LORRAYNE DA SILVA 2019-2021	ANTONIO MARCOS DA CRUZ LIMA 2018-2020	ANDREIA CRISTIANE DE OLIVEIRA 2018-2020
A prática do professor iniciante enquanto coordenador pedagógico no Município de Rondonópolis-MT	O processo de formação de professores de Língua Inglesa ingressantes na carreira docente	Comunidade de prática: o desenvolvimento profissional do professor principiante dos anos iniciais na área de Matemática em narrativas autobiográficas	O território iniciático do professor: caminhos percorridos na inserção profissional	As necessidades formativas de professores iniciantes e experientes que atuam na coordenação pedagógica na rede pública de Rondonópolis-MT	Formação continuada de professores para as práticas de Língua Inglesa: uma proposta itinerante	A formação do professor iniciante na coordenação pedagógica: dilemas e desafios

Fonte: dados do pesquisador, 2020.

Quadro 2 – Pesquisas concluídas: 2012-2019

MARLY SOUZA BRITO FARIAS 2017-2019	DULCINETE R. DOS SANTOS A. DE SOUZA 2017-2019	ELISABETE GASPAR DE OLIVEIRA 2017-2019	FERNANDA DE MELLO CARDOSO 2016-2018	ADRIANE PEREIRA DA SILVA 2016-2018
Professoras alfabetizadoras bem-sucedidas: narrativas autobiográficas do desenvolvimento profissional docente	A formação itinerante: experiências e percepções de professores iniciantes do OBEDUC/UFMT	A formação do professor experiente no Projeto OBEDUC e os reflexos em suas práticas a partir das percepções dos professores iniciantes	Professoras iniciantes e as práticas da Língua Inglesa no cotidiano da profissão: necessidades de formação	Professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia e o abandono da carreira docente no município de Rondonópolis-MT
SUELI DE OLIVEIRA SOUZA 2015-2017	MARCIA ROZA LORENZZON 2015-2017	OLDAIR JOSÉ T. PEREIRA 2015-2017	MARCIA SOCORRO DOS S. FRANÇA 2014-2016	LIZIANI MELLO WEISZ 2014-2016
Desenvolvimento profissional do professor experiente no projeto colaborativo universidade-escolas: desafios e necessidades formativas	Narrativas dialogadas nos diários de campo reflexivos de professoras iniciantes; possibilidades de autoformação	O professor iniciante na escola do campo e sua formação: por entre espelhos	O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia: um estudo de caso	Os professores iniciantes e o uso de mídias digitais nas práticas educativas
ROZILENE DE MORAES SOUSA 2013-2015	VANDERLEI BONOTO CANTE 2012-2014	ÉDER CARLOS CARDOSO DINIZ 2012-2014	SUELI MARIA PIRES 2012-2014	MENDES SOLANGE DA SILVA 2012-2014
Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência	Sou professora e fui agredida: a formação do professor para trabalhar com a violência na/da escola	Sindicalismo, docência e formação política do professor da educação básica pública	Políticas de formação e trabalho docente: narrativas de professores da escola do campo	Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes

Fonte: dados do pesquisador, 2020.

Além das pesquisas de mestrado que foram desenvolvidas pelo grupo de pesquisa InvestigaçãO, merecem destaque as inúmeras produções de artigos para eventos e capítulos de livros.

No que respeita à presente pesquisa, enfatizo que esta ganhou vida quando de minha interação nos encontros formativos do projeto do OBEDUC/UFMT/CUR, pois nesse ir e vir, fui me inteirando dos assuntos referentes a formação continuada de professores, partilhando saberes com graduandos, mestrandos, professores iniciantes e experientes, mediados pelas coordenadoras do grupo de pesquisa.

Nesse íterim, participei da qualificação da mestranda Fernanda de Mello Cardoso, e, instigado pelo assunto de sua pesquisa, qual seja professoras iniciantes e a prática de Língua Inglesa no cotidiano da profissão, resolvi, em conjunto com minha orientadora, ir um pouco além do enfoque da investigação de Cardoso, o que detalharei ao longo deste estudo. No quadro 2 (p. 32), a dissertação de Cardoso, defendida em 2018, está em realce, visto sua relevância para a condução desta investigação.

Nesse viés, passo a pesquisar sobre a formação continuada de professores para a prática de LI, na perspectiva da itinerância. Assim, fazer parte do OBEDUC/UFMT, me proporcionou meios para chegar ao tema de minha investigação, visto que as discussões fomentadas nesse grupo podem suscitar inúmeras inquietudes que instigam a curiosidade do pesquisador.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Penso que é importante ir além da metáfora da sementeira e descobrir no ensino sua função essencial de socialização criadora e recriadora de conhecimento e cultura (RIOS, 2003).

A formação de professores é um campo de conhecimento envolvente e cheio de inquietações. Ela permeia diversos estudos e conduz pesquisadores a se debruçarem sobre questões referentes a este tema, principalmente na contemporaneidade, visto que várias reflexões têm trazido ao escopo das discussões o protagonismo do professor e suas formas de desenvolver sua profissionalidade, lançando também um olhar para suas necessidades formativas e valorização profissional, objetivando no final, a formação de um professor capaz de envolver o aluno no processo de ensino e aprendizagem com o fim de torná-lo apto a usufruir do conhecimento para a formação crítico-cidadã, e capaz de intervir na sociedade para torná-la qualitativamente melhor (GIROUX, 1997).

Coadunando com as afirmações acima, André (2016), ponderando sobre a formação de professores e seus desdobramentos, afirma que é importante que:

[...] os professores estejam bem-preparados para propiciar as melhores condições de aprendizagem ao aluno, a fim de que esse aluno possa apropriar da cultura e dos conhecimentos necessários a uma inserção crítica e criativa na realidade que o circunda [...] (ANDRÉ, 2016, p. 18).

Aqui entendemos que o papel do professor, por meio de sua formação, é crucial na mediação cultural, política e social dos seus alunos, a fim de capacitá-los a serem autônomos e capazes de problematizar o mundo em que vivem.

Neste sentido, pesquisadores da área de formação de professores, como Nóvoa (1992, 1995), Tardif (2017) Marcelo Garcia (2002) e Imbernón (2011), Gatti (2010) e André (2016), entre outros, apontam a necessidade da articulação entre teoria e prática nas disciplinas que fazem parte do currículos das licenciaturas, bem como o aproximar dos trabalhos entre universidade e escola, criando o que André (2016) conceitua como “comunidade investigativa”, ou seja, a junção entre professores da escola básica e os da universidade, com o intuito de que, estando no ambiente escolar, possam promover melhores discussões sobre temáticas reais do

cotidiano do professorado e, conseqüentemente, propor intervenções que sejam eficazes para que o docente se sinta mais assistido e acolhido desde o seu primeiro momento em sala de aula e daí seguir solidamente em seu percurso profissional.

Em contrapartida, Freire (1991, p. 81), em relação a aproximação da universidade com a escola, argumenta que essa junção “permite que a própria universidade se aproprie de um conhecimento da realidade que a fará repensar o seu ensino e a sua pesquisa”.

Assim, a parceria entre universidade e escola no assunto formação inicial e continuada de professores tem ganhado força, e, conforme André (2016, p. 30) tem se mostrado “bastante positiva na reformulação dos currículos de formação quanto para as práticas de ensino e para o desenvolvimento profissional dos participantes”.

Nesse âmbito, é importante destacar que os anos iniciais na carreira do professorado são marcados por vários dilemas e desafios. Para Huberman (2013), trata-se de uma fase nebulosa, onde nada está claro nesse início da docência; esse ciclo de transição de aluno para professor se caracteriza, segundo o autor, como um período de “sobrevivência” e “choque da realidade”, visto que, no cotidiano de seu campo profissional, o professor percebe a disparidade entre o que aprendeu na universidade e a realidade vivenciada do ensinar e aprender no chão da escola, o que Tardif (2017) conceitua como distância crítica entre os saberes da experiência e os obtidos durante formação, ou seja, um período de confronto inicial com a complexidade do fazer docente.

Face à contextualização delineada a respeito da formação de professores, podemos compreender os impasses vivenciados por professoras pedagogas, participantes desta investigação, em ter que, segundo exigências da SEMED de Rondonópolis, ensinar LI sem ter obtido formação devida para este fim.

Assim, a realidade, como a expressada acima, torna o fazer docente e suas práticas um campo permeado por grandes desafios, pois a ausência de conhecimento para o trabalho pedagógico se torna geradora de inúmeras inseguranças, bem como uma luta para consolidar sua própria identidade pessoal e profissional, fatores estes que devem ser levados em consideração (MARCELO, 1997a).

Nesta concepção, compreendemos que a formação contínua pode servir como extensão do conhecimento para preencher as possíveis lacunas existentes, de modo geral, no percurso profissional do professor.

No caso desta investigação, pontuar e especificar a formação continuada para essa categoria de professores pedagogos, em relação à densa falta de conhecimento e necessidades formativas que os circundam, é o mínimo que podemos esperar para amenizar os dilemas enfrentados por esses profissionais, capacitando-os, mediante formação, para lidar com as realidades do ensino e aprendizagem da LI para as crianças.

Isto posto, partimos para as reflexões inerentes às identificações atribuídas ao professor licenciado em Pedagogia tanto nos documentos oficiais, quanto em alguns lugares do Brasil.

3.1 Uma discussão acerca do professor polivalente, unidocente e multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental

Para melhor compreendermos a atuação do professor formado em Pedagogia no campo profissional da docência, é necessário observar o contexto de sua profissão e suas práticas no cotidiano de sala de aula.

Partindo desse pressuposto, a primeira análise que surge é que esse professor, geralmente do sexo feminino, atuante nas redes municipais de ensino, tem que, sozinho, dar conta de várias disciplinas, caracterizando um trabalho intenso, que impossibilita atender, a fundo, o que cada disciplina exige.

No desempenho da docência, os egressos das licenciaturas se deparam com algumas identificações no campo da prática docente nas escolas, no exercício no Ensino Fundamental, quais sejam: professor polivalente, unidocente e multidisciplinar.

A partir das décadas de 70 e 80 do último século, multiplicaram-se estudos referentes aos impactos das novas tecnologias, que revelaram a exigência de profissionais cada vez mais polivalentes e capazes de interagir em situações novas e em constante mutação (BRASIL, 2013, p. 208).

Nas décadas citadas neste excerto, a busca de um profissional que pudesse desenvolver várias tarefas se encontrava em ascensão, visto que, as influências neoliberais estavam a todo vapor para impor sua forma de gerir o mundo do trabalho. Desta feita, dava-se início ao perfil do profissional polivalente no campo mercadológico, que em breve encontraria espaço nos ambientes educacionais.

Já no sistema educacional, o conceito proposto para o profissional polivalente foi referendado pelo Conselho Nacional de Educação que, em seu parecer CNE/CEB

nº16/99, asseverava que a polivalência seria: “[...] o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins” (BRASIL, 1999, p. 37).

Nesse sentido, podemos pontuar que ambas referências se alinham no que tange ao conceito da polivalência, qual seja, um único profissional que desenvolve várias tarefas.

Nessa perspectiva, a atuação do professor polivalente no exercício da docência toma corpo e passa a configurar-se no cenário educacional. Tal configuração está presente em alguns estados do Brasil e também é citada em alguns documentos oficiais.

De acordo com Caixeta (2017) os termos polivalente e polivalência, nitidamente ligado à docência nos AIEF, estão presentes em documentos oficiais emitidos até o ano de 2002, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores/as (BRASIL, 2002).

Não obstante, conforme Cruz, Ramos e Curado Silva (2017, p. 1192), “seriam polivalentes os professores dos anos iniciais que dominassem diferentes áreas de conhecimento que compõe o currículo dos anos iniciais, sendo que é destinado apenas um professor por turma”. Ainda, as autoras afirmam que o parecer CNE nº 5/1997 não deixa claro o porquê da presença de um único professor em sala de aula para desenvolver várias tarefas, e problematizam que

[...] o sentido de polivalente estaria mais associado à noção de trabalhador polivalente ressignificada pela reestruturação produtiva do capital no final dos anos 1980 e acentuada nas reformas de estado dos anos 1990 do que à uma explicação mais pedagógica dessa indicação (CRUZ; RAMOS; CURADO SILVA, 2017, p. 1192).

Por esse panorama, é visível a influência dos sistemas econômicos nas redes de ensino, o que promove uma desqualificação e atomização de atividades no âmbito da produção de trabalho, que, posteriormente, são reproduzidas nos meios educacionais.

Segundo Caixeta (2017), a influência da racionalidade neoliberal, muito presente no conceito de polivalente, coopera para a disseminação da concepção tecnicista de formação e atuação profissional, o que demanda reflexão sobre o

assunto, uma vez que desqualifica o trabalho docente, ao reduzi-lo a uma atividade predominantemente técnica e instrumental.

Um ponto atenuante nessa discussão é o que respeita à questão de gênero atuante no perfil do professor polivalente. Cruz, Ramos e Curado Silva (2017, p. 1193) problematizam as incoerências presentes no Parecer CNE nº 5/1997 ao pontuar que “a menção feita nele foi a de que a metodologia recomendável em sala de aula deve ser feita por professora única polivalente, restringindo assim ao gênero feminino como profissional para atuar nessa etapa de ensino nos AIEF”.

Ainda de acordo com as autoras supracitadas, tal configuração parece ser exposta no referido documento de forma naturalizada, o que nos leva a refletir que a profissionalidade para atuar nestes anos pode ficar fragilizada por uma visão sexista e, dessa forma, dissuadir os jovens do sexo masculino que desejem trabalhar nessa área profissional.

Voltando para o sentido da polivalência, quanto à atuação de um único professor em sala de aula, vale problematizar que, mesmo que pareça acolhedor e afetivo a criança ter o acompanhamento de um único professor do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, o docente se vê impossibilitado de atender todas as suas agendas no campo educacional tais como aulas, planejamento, correções, formação continuada, reuniões, entre outras tarefas importantes que o impedem de substantivar seu trabalho de maneira eficaz e significativa nas interfaces do processo de ensino e aprendizagem.

Isso posto, Cruz, Ramos e Curado Silva (2017), apontam a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais em junho de 2015 para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 02/2015, a qual não faz referência aos termos polivalente ou polivalência e dá destaque apenas a um elemento de diferenciação para a formação dos professores dos AIEF, ficando subentendido que uma nova nomenclatura se faz presente para fazer referência ao professor dos anos iniciais do EF.

Outro termo em discussão é o do professor multidisciplinar, sobre o qual passamos a discorrer, pontuando seu conceito e características de atuação.

No tocante aos documentos oficiais, a palavra multidisciplinar geralmente aparece a partir da edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) e das Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006c) e ainda nos Pareceres 16/2001 do CNE/CEB (BRASIL, 2002) e 900/2003 do CEE.

Cruz, Ramos e Curado Silva (2017) esclarecem que os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores, em sua versão preliminar de 1998, faz uso do termo polivalente para referendar o profissional atuante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF).

Esse professor, conforme Caixeta (2017), é conceituado como aquele profissional que trabalha em todos os campos do conhecimento ministrados nas várias disciplinas do currículo escolar dos AIEF. A perspectiva do professor multidisciplinar está na diversidade de disciplinas, com ênfase na articulação, denotando um caráter quantitativo, o qual está em consenso para os professores habilitados profissionalmente para lecionar diversas disciplinas.

Além disso, Caixeta (2017, p. 29) salienta que “a palavra multidisciplinar não caracteriza especificamente um modelo de docência, mas uma abordagem metodológica ou princípio de organização curricular para o ensino”.

Assim sendo, podemos conjecturar que o sentido da terminologia polivalente, embora se pareça com a nomenclatura multidisciplinar, no âmbito educacional, não se alinha exatamente com o conceito de professor multidisciplinar, pois este está mais voltado para o número de disciplinas que o docente pode desenvolver em sala de aula, sendo ele o único professor.

Seguindo a cadência das identificações atribuídas aos professores, destacamos, aqui, a terminologia unidocente, que também é denominado por monodocente, cujo conceito traz a ideia de um único professor no desempenho de suas funções nos AIEF das escolas da rede municipal.

Colaborando com o apontamento acima citado, Caixeta (2017) pondera que:

[...] as palavras monodocente e unidocente são semelhantes em virtude de sua significação. Ambas exprimem a noção de único, um só, unidade. [...] um único professor ou professora na sala de aula, que se mantém como o principal responsável pelas aprendizagens dos estudantes (CAIXETA, 2017, p. 29).

É interessante ressaltar que essa modalidade, presente nos AIEF, nos leva a compreender que o professor ou professora, em seu trabalho pedagógico, se sustenta no princípio da interdisciplinaridade, pressupondo trabalho coletivo, organização curricular dinâmica e articulada, bem como a promoção de uma prática dialógica.

Ademais, Spanavello e Bellochio (2005, p. 92), em relação ao professor unidocente e sua prática em sala de aula, asseguram que esse professor, “visto como o único profissional responsável pela educação escolar dos AIEF, tem a importante tarefa de imprimir nas suas práticas cotidianas esse caráter não reprodutivista, mas crítico-reflexivo [...]”.

Portanto, podemos presumir, na concepção da unidocência, fatores como a interdisciplinaridade e práticas cotidianas de caráter crítico-reflexivo, que enaltecem o fazer docente desse professor como gerenciador de múltiplas tarefas em sala de aula.

Tendo apontado algumas reflexões em torno das terminologias e identificações atribuídas ao professor pedagogo e ao exercício de sua profissão nos AIEF, no chão da escola, e também analisado tais nomenclaturas nas discussões acadêmicas e documentos oficiais, percebemos a importância de problematizar suas diferenças e utilização no espaço educacional, a fim de que haja uma melhor compreensão de seus conceitos.

No tocante à pesquisa em questão, podemos, de alguma forma, entender a utilização dos termos unidocência e unidocente nos documentos oficiais da SEMED/Rondonópolis, em referência ao professor pedagogo, este que desenvolve suas atividades sendo o único professor em sala de aula, com o propósito de articular e integrar o conhecimento, no sentido de dar conta das disciplinas que compõem o currículo da escola onde trabalha.

Na sequência, nos dedicaremos à formação continuada de professores.

3.2 Formação continuada: desenvolvimento e evolução constante do sujeito

A formação inicial não é, e nem deve ser entendida como ação acabada, ao contrário, ela deve ser sequenciada pelo exercício formativo constante, a denominada formação continuada, ou, como assentada por Imbernón (2009), formação permanente, que traz, em seu bojo, a concepção do aprendizado constante pelos professores, enquanto atuantes em sua profissão, ou seja, o professor se torna investigador de sua própria prática, como afirmam Souza, Oliveira e Brito (2017).

Desta forma, anoro-me nas afirmações de Nóvoa (1992), quando este salienta que se deve

[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 27).

O autor aqui assevera sobre a responsabilidade do docente como agente ativo do seu desenvolvimento profissional e das políticas educacionais, e também defende que este seja reflexivo em seu fazer pedagógico, pois, conforme Andrade e Aparício (2016, p. 76-66), “é refletindo epistemologicamente sobre a prática que se avança na construção de um conhecimento prático mais qualificado (práxis)”.

Fazendo um paralelo entre as reflexões supracitadas e a realidade desta pesquisa, observamos um cenário contraditório, pois essa investigação tenciona o fato de professoras pedagogas lecionarem LI sem a devida formação e competência, sendo esse conteúdo obrigatório para o segundo ciclo (4º e 5º ano) do EF, segundo as diretrizes curriculares vigentes do município de Rondonópolis.

Nesse sentido, certamente as carências formativas são evidenciadas, ao passo que, havendo a oferta de programas de formação continuada que atendam essas necessidades, os dilemas recorrentes poderão, de alguma forma, ser amenizados.

Fato é que a SEMED/Rondonópolis não oferece nenhum tipo de formação específica em LI para essa categoria de profissionais, o que faz com que as professoras limitem suas aulas à aplicação dos conteúdos, sem terem condição de promover outras formas de interação entre o conteúdo e os alunos, por meio da ludicidade, por exemplo.

Frente ao exposto, nos reportamos a Silva (2013), ao problematizar a respeito da formação do pedagogo e do professor de Letras, no tópico ensino/aprendizagem infantil. Para a autora,

O educador, ao lecionar para crianças, deve ter em mente que a aprendizagem acontece de maneira natural e, portanto, esse processo não deve ser “doloroso”, isto é, não deve ser um ensino/aprendizagem “conteudista”, em que não haja espaço para o brincar, o contar histórias, a socialização etc. (SILVA, 2013, p.28, grifos da autora).

Além disso, a autora afirma que os professores também devem conhecer as fases do desenvolvimento infantil, com o intuito de oferecer momentos favoráveis de aprendizagem, respeitando o tempo da infância.

Em contrapartida, Imbernón (2009, p. 64), problematiza as necessidades formativas, assegurando que “compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional”. E essa concepção nos remete ao caráter colaborativo, que deve fazer parte dos programas de formação continuada.

O trabalho colaborativo se estabelece mediante a integração universidade-escola, em conjunto com professores da escola básica e os da universidade, bem como pesquisadores, os quais podem, em muito, contribuir para a formação mútua de seus partícipes, e, para além disso, o ato de partilhar experiências promove curiosidades, inquietações, como melhoria da aprendizagem dos alunos.

Na abordagem de grupos colaborativos, Passos (2016, p. 167) salienta que “Os grupos colaborativos [...] podem desenvolver ações que tornam efetiva a parceria entre universidade e a escola e contribuir para bons resultados na formação dos professores e, conseqüentemente, no aprendizado dos alunos.

Seguindo a mesma ótica, temos a afirmação de Ibiapina (2008), em relação às contribuições que o trabalho colaborativo pode trazer aos seus partícipes “nos e para além” dos encontros formativos.

O processo de aprendizagem construído de modo colaborativo oferece potencial ajuda para o pensamento teórico e prático, assim como fortalece o ensino, abre formas para o desenvolvimento profissional e pessoal para os pesquisadores e para os professores (IBIAPINA, 2008, p. 31).

Logo, entendemos, pelas afirmações acima, que a aprendizagem pensada nos moldes da colaboração favorece tanto o aprimorar dos saberes quanto o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos no referido processo.

Destarte, Bandeira (2016) assegura que a formação contínua no viés colaborativo

[...] constitui abordagem relacional em constante movimento de ida e volta entre teoria e prática, ou seja, como agimos, pensamos e que possibilidades o contexto colaborativo potencializa por meio da reflexão crítica na explicitação da unidade teoria-prática (BANDEIRA, 2016, p. 68).

E é nessa concepção que a presente investigação procura se estabelecer, no sentido de favorecer, aos partícipes desta pesquisa, a possibilidade de minimizar as

tensões e agruras, evidenciadas em seus relatos, em torno de ensinar um idioma sem ter conhecimento suficiente para tal. Na sequência dos capítulos será explanado a respeito de um minicurso formativo que subsidiará, mediante ao trabalho colaborativo entre os pares, as necessidades formativas das professoras pedagogas, propondo contextos de reflexão sobre suas práticas, objetivando o fazer pedagógico eficaz e significativo.

Para tanto, seguindo as considerações acerca do que o modo colaborativo pode promover, elencamos aqui a reflexividade crítica que o professor desenvolve, bem como a autonomia profissional, sendo este um dos assuntos que mais o favorece, visto que pode contribuir para torna-lo menos alienado e mais crítico em relação a si e a outros, explorando novas formas de se desenvolver profissionalmente (LINS, 2017).

Isto posto, compreendemos que as considerações tecidas até então, devam fazer parte da estruturação dos projetos de formação permanente dos profissionais da educação, com vistas a conduzir o professor a fazer uma análise reflexiva de sua própria prática, estabelecendo uma relação entre o seu fazer e um pressuposto teórico, visto que todos perpassam pelos caminhos da partilha do saber e das tensões que fazem parte do cotidiano de sua profissão (CUNHA, 1994).

Passamos, então, para as discussões relativas à formação continuada e às diferentes nomenclaturas utilizadas para se referir a ela, mediante uma reflexão em torno da indagação a respeito de seus conceitos, similaridades e diferenças.

3.2.1 Uma compreensão em torno da formação continuada: da semântica à sua aplicação

Nas últimas décadas, temos visto uma intensificação na oferta de programas de formação continuada objetivando a capacitação de docentes para a melhoria de suas práticas cotidianas, com vistas a potencializar a qualidade do ensino nas escolas.

Nesse cenário, várias propostas são apresentadas, sempre com um olhar voltado para subsidiar as ações pedagógicas no desenvolvimento profissional docente, mediante técnicas e conteúdos ditos eficazes para otimizar o processo de ensino e aprendizagem.

A questão é compreender até que ponto essas propostas formativas têm atendido as reais expectativas e necessidades do professor, no intuito de consolidar

as práticas do ensinar e aprender significativos, frente a realidades escolares díspares no cenário brasileiro.

Observamos, porém, nas pesquisas de Freire (1991), Herneck e Mizukami (2010), Militão e Leite (2013) e Pryjma et al. (2019), entre outros, que muitos programas de formação continuada são elaborados pelo viés de pacotes instrucionais formativos, abarcando conteúdos e procedimentos pensados e desenvolvidos por “especialistas iluminados” (FREIRE, 1991, p. 37), os quais, mediante tais ações, enxergam os professores como meros executores do processo, sem o entendimento de que, como preconizado por Herneck e Mizukami (2010, p. 316), “se faz necessário centrar a análise nos aspectos referentes à aprendizagem do professor e considerar como os saberes teóricos são transformados em saberes práticos na hora de ensinar”.

Embora esse tipo de modelo formativo, com suas características tecnicistas, tenha encontrado espaço a partir dos anos de 1970, ainda hoje nos deparamos com inúmeras concepções incoerentes em relação à formação continuada e seus conceitos, visto que, ao longo da trajetória formativa do professorado, nomes como reciclagem, treinamento, capacitação e aperfeiçoamento se cristalizaram como vocabulários pertencentes ao universo do desenvolvimento profissional da época, mas que, ainda hoje, gera uma certa confusão de compreensão e uso.

No sentido de melhor compreender tais nomenclaturas, buscamos Marin (1995), Cunha e Delizoicov (2015), Rossi (2010) e Militão e Leite (2013). Assim fundamentados, vimos que *reciclagem* foi um termo utilizado na década de 1980 entre os educadores, caracterizando cursos superficiais e de rápida duração.

A palavra *treinamento*, por sua vez, integra-se à área de recursos humanos, sendo, de alguma forma, ainda utilizado no campo da educação. O treinamento parte do pressuposto de programas para treinar pessoas na utilização de modelos prontos, muito empregado em escolas de idiomas.

Já o termo *capacitação* fez parte no campo da formação de professores em serviço, contexto em que, segundo Militão e Leite (2013, p. 6), “o professor é visto como sujeito capaz de criar e recriar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo”, tendo a escola como *locus* para tal. No entanto, há de se ressaltar o fato de que, conforme Freitas (2002), a capacitação desenvolvida em serviço passou a ser um meio lucrativo para o setor privado, ao invés de ter sido implementada como política pública do Estado.

Por fim, a terminologia *aperfeiçoamento* carrega a intencionalidade de tornar o sujeito completo e acabado, mediante cursos de aperfeiçoamento, com ênfase na titulação do portador e acúmulo de conhecimento.

Salientamos, contudo, que muitos autores, como Freire (1991) e Marin (1995), apresentaram críticas a essas terminologias e suas concepções, pois se mostravam descontínuas, descontextualizadas e inadequadas para os profissionais da educação.

Na esteira dessa argumentação está Freire (1997 p. 6), ao conjecturar que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. Além disso, enquanto secretário de Educação na cidade de São Paulo (1989-1991), Freire (1991, p. 43, grifo do autor), refuta a ideia de utilizar pacotes formativos pensados por outros que não convivem com a realidade escolar, como sendo um livro de receitas, ao afirmar que “recusamos “pacotes” com receitas a ser seguidas à risca pelas educadoras que estão na base”.

Esse tipo de formação, de caráter continuado, em que se aplicam esses modelos, é visto por Paulo Freire como uma política de formação sedimentada no controle do trabalho docente.

Isso posto, afirmamos que a concepção de formação continuada não pode caminhar por vias de acúmulo e transmissão de conhecimento e sim promover encontros formativos em que a reflexão e a partilha de experiências, no âmbito escolar, partam das reais necessidades do professorado visando o bom atendimento ao aluno.

Assim, se faz necessário compreender que, como a formação inicial de professores não consegue problematizar, de forma ampla, as especificidades do cenário educativo brasileiro, a formação continuada se apresenta com uma configuração de caráter abrangente, com vistas a um processo que se desenvolve para o resto da vida do profissional da docência.

Nessa perspectiva, no que tange à formação continuada, os documentos oficiais geralmente a justificam como necessidade de atualização dos professores, diante dos desafios da educação no Brasil.

No tocante à LDBEN n. 9.394/96, vemos que a formação continuada se encontra presente em vários artigos. Por exemplo, o Art. 63, inciso III, determina que os Institutos Superiores de Educação deverão manter programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis; o Art. 67 dispõe que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação

mediante o aperfeiçoamento profissional continuado, e inclusive sugere o licenciamento periódico remunerado para esse fim (inciso II), deixando claro, deste modo, a responsabilidade dos órgãos públicos pela concretização de tal objetivo (BRASIL, 1996).

Com base no documento oficial supracitado, percebemos a importância dada à formação continuada, visto que é de responsabilidade do Estado a materialização dessa lei.

Por outro lado, Militão e Leite (2013, p. 4), referindo-se à LDBEN nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, apresenta uma crítica ao afirmar que “embora conste na LDB/1996 a importância da formação inicial e continuada, estas não foram efetivadas como um direito dos profissionais e como obrigação do Estado, ao contrário continuou na prática responsabilizando o indivíduo pela mesma”.

Portanto, é importante empreender, a partir daqui, uma discussão concernente ao conceito vigente sobre a formação continuada para a implementação de suas ações subjacentes.

Segundo Rossi (2010, p. 10), a compreensão predominante é que “[...] a formação continuada contribui para a modificação da profissionalização do professor e desenvolve domínios necessários à sua qualificação, como também atua no exame de possíveis soluções para os problemas reais do ensino”.

Assim, embora pareça que haja consenso no entendimento a respeito da formação continuada na atualidade, segundo Gatti (2008), ainda predomina a falta de clareza para o conceito da mesma, visto que os autores que se debruçam em discutir e estudar sobre a temática da formação de professores apresentam nomenclaturas que soam semelhantes, mas que trazem, em seu bojo, traços diversos entre si, o que pede uma certa atenção aos seus conceitos e ações propriamente ditos.

Entre as nomenclaturas estão a formação continuada, formação contínua e formação permanente. Elas são comumente utilizadas nas produções acadêmicas relacionadas à formação docente, e, doravante, traremos luz sobre cada termo, bem como explicitaremos de qual nomenclatura esta pesquisa lança mão para o seu desenvolvimento.

A formação continuada e a formação contínua se assemelham por terem em si o conhecimento como essência do processo formativo. Nesse sentido, Curado Silva (2019), salienta, em relação a afirmação anterior, que esta

[...] pressupõe os processos de construção, interação e superação como fundantes e constitutivos na compreensão dos referidos termos, que exigem uma base sólida de conhecimento, valorização e partilha desse conhecimento na busca de superação dos problemas e dificuldades na educação (CURADO SILVA, 2019, p. 30).

Em contrapartida, encontramos em Di Giorgi et al. (2010, p. 15) a definição para a formação contínua como sendo “um processo constante do aprender a profissão de professor, não como mero resultado de uma aquisição acumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação”, o que logo perceberemos as diferenças conceituais em relação à formação previamente citada.

A formação continuada, na visão de Nóvoa (1992),

[...] deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...] (NÓVOA, 1992, p. 25).

As argumentações desse autor se alinham com as de Curado Silva (2019) no que tange ao conceito da formação continuada, pois o conhecimento, reflexão e colaboração estão presentes no delinear do conceito exposto, divergindo do conceito proposto por Di Giorgio et al. (2010).

No que respeita à reflexão crítica presente na formação continuada, Pryjma et al. (2019) evidenciam as possibilidades que esta favorece aos professores, ao asseverar que

[...] uma atuação com capacidade reflexiva possibilita que o professor construa e elabore seus conhecimentos profissionais, em relação às necessidades da própria profissão, permitindo que ele ultrapasse a competência técnica (saber fazer), ao entender o porquê se faz (PRYJMA et al., 2019, p. 76).

Nesse sentido, o profissional docente cria e recria seus conhecimentos pelas idas e vindas da reflexão na prática da docência, compreendendo, assim, aquilo que faz, extrapolando questões voltadas aos conteúdos ou fatores instrumentais do cotidiano de sala de aula.

Partindo para a sequência de análise das nomenclaturas, trazemos o entendimento a respeito da formação permanente, essa que, de alguma maneira, se assemelha ao conceito de formação continuada. Assim sendo, é pertinente, então, apresentar algumas informações a respeito delas.

Para Curado Silva (2019, p. 30), “a formação permanente [...] utilizada, principalmente por autores europeus, traz subjacente a concepção de educação como processo ao longo da vida, e em contínuo desenvolvimento como atividade inerente da vida humana”; a autora argumenta, ainda, que esse tipo de formação delinea “posturas de responsabilidade do indivíduo para com a sua formação”.

Embora Curado Silva (2019) traga essa problematização acerca da formação permanente, Paulo Freire, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, pelo seu viés político e pedagógico, já apresentava o termo “formação permanente” para os professores da rede básica de ensino, mediante a concepção de reflexão sobre a prática, utilizando a escola como ambiente propício para esse fim.

Nesse ângulo, Freire (1991, p. 39) assevera que “a formação permanente das educadoras se fará [...] preponderantemente, da reflexão sobre a prática”, ainda, propondo diálogo de professoras com especialistas competentes, com o intuito de alinhar a teoria e a prática de forma eficaz. Dessa maneira, o autor afirma que “o diálogo se dará em torno da prática das professoras. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que ilumina a prática”.

A formação permanente, portanto, pela lente de Paulo Freire, nos mostra o quanto ele estava adiantado em relação ao conceito, tendo em vista que o autor, como secretário de educação, buscou implementar a formação continuada nas escolas da rede estadual de São Paulo, teorizando e experienciando essa formação, a qual denominou de “formação permanente”, em um período em que não se discutia formação pelo escopo da reflexão sobre a prática e nem a colaboração utilizando a escola como lócus de aprendizagem.

Desse modo, nos respaldamos em sua defesa pela formação permanente e de sua substantivação:

Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores

que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica (FREIRE, 1991, p. 81).

Nesse âmbito, a formação permanente pensada e gestada por Paulo Freire, denota o conceito de formação emancipadora e libertária para o educador, pois este teria a possibilidade de sair da passividade dos programas padronizados e implementados por experts, os quais, segundo Imbernón (2009, p. 9), conduzem os professores para a “estupidização formativa”.

Assim, a formação permanente trabalha pela lógica do considerar os conhecimentos prévios dos professores, reforçando sua identidade e autonomia, pois estes terão participação ativa no processo, levando em consideração suas necessidades formativas, sugeridas por eles mesmos.

Para tanto, podemos considerar que o conceito de formação permanente de Freire (1991) se alinha com o conceito de formação continuada teorizada e implementada nos dias atuais, pois ambas propõem a reflexão crítica como mediador formativo, a formação centrada na escola e a valorização dos saberes prévios dos docentes.

O fato é que não se deve permitir a formação docente pelo viés da centralidade nos programas verticalizados. O Estado precisa se responsabilizar pela formação continuada, observando as reais necessidades do professorado, bem como alinhar a formação proposta à realidade dos docentes, em seu local de trabalho.

A partir das análises em relação às nomenclaturas e termos utilizados no contexto da formação, passamos às explanações referentes ao termo que o grupo de pesquisa Investigação toma como parâmetro para seus encontros de formação continuada.

Este grupo de pesquisa prima pela concepção da formação do professorado pela perspectiva da reflexão crítica, trabalho colaborativo, assim como considera a escola como local privilegiado para a formação continuada de professores.

Portanto, utilizamos o termo formação continuada, por compreender sua amplitude nas articulações teoria e prática, aproximação universidade-escola, bem como trazer o professor para o protagonismo desse processo, considerando seus saberes prévios.

Nesse prisma, tais saberes são realinhados frente à reflexão crítica e partilha colaborativa entre seus pares, considerando o espaço escolar como ambiente

privilegiado para a materialização da formação continuada, no decurso do desenvolvimento contínuo do ensino e aprendizagem, o qual se propõe como meta, a ressignificação do fazer docente.

A partir daqui, abordaremos os aspectos da formação itinerante, que tem papel fundamental no desenvolvimento desta pesquisa.

3.3 A prática da itinerância como proposta de formação continuada que vai até onde o professor está

A prática da itinerância como instrumento mediador da formação continuada para professores é vista, na pesquisa ora apresentada, como um diferencial para possíveis discussões que promovam reflexividade em torno de uma proposta de educação alternativa, diferenciada e inclusiva, o que favorece a concepção de novos saberes quando nos aproximamos de realidades sociais diferenciadas e em ambientes díspares.

Desse modo, é imprescindível entender o conceito de itinerância, termo com origem no latim, cujo significado está relacionado ao ato de se deslocar constantemente, de percorrer itinerários, viajar. Conforme Souza (2019), o termo é associado a tudo aquilo que pressupõe uma mudança constante de lugar.

Vale ressaltar, também, que o termo itinerância foi, a priori, estabelecido pelo Movimento de Trabalhadores Rurais Sem-Terra - MST, quando de sua organização pedagógica na defesa de uma política de ação afirmativa para a Educação do Campo, em que a escola itinerante, como é denominada, se encontra imbricada como projeto social defendido pelo Movimento.

Ainda de acordo com estudos levantados em relação ao MST, a Escola Itinerante desse movimento, em sua concepção, leva em conta a complexidade da formação humana, ou seja, humaniza os que a ela pertencem, pois considera o ser humano como indivíduo de direitos, como ser em construção, respeitando suas temporalidades.

Nesse sentido, Caldart (2001, p. 62) faz referência ao modelo de escola itinerante do MST com características de envolvimento mútuo, onde o sujeito é permeado pelo ir e vir das aprendizagens, de forma recíproca e compartilhada, afirmando que ao falar de uma escola do MST, se pensa muito além do jeito de ser escola, pensa-se em “uma postura diante da tarefa de educar, um processo

pedagógico onde todos realmente têm o que aprender e o que ensinar, sempre, e o tempo todo”.

E essa característica de aprendizagem e/ou formação, se estabelece de forma integral e humanizada, concernindo o entendimento de que a partilha do conhecimento não está fixa, mas pode ser desenvolvida de forma colaborativa, em distintos espaços e tempos, com pessoas diferentes e em contextos díspares.

Por isso, quando decidimos, nesta pesquisa, pautarmo-nos pelo diferencial da itinerância, buscamos informações sobre a terminologia em foco e acabamos por encontrar, nos estudos do MST, fatores conceituais que favoreciam a compreensão de seus objetivos. Conseqüentemente, entendemos que podem, de alguma forma, contribuir para a compreensão da utilização do termo formação itinerante neste estudo.

Cabe também observar que tomamos como base a investigação de Souza (2019), ao salientar que, em seu estudo, objetivou

[...] investigar que dificuldades, dilemas e necessidades formativas evidenciam os professores iniciantes e que potencialidades apresentam para superarem esse quadro a partir de uma formação e prática compartilhadas com seus pares, em um espaço propício de alteridade na itinerância das escolas envolvidas (SOUZA, 2019, p. 23).

Esses encontros eram organizados, inicialmente, na Universidade; depois, os professores se deslocavam, para as próximas reuniões, às escolas-polo onde essas ocorriam, possibilitando um rodízio de discussões reflexivas, nessas escolas próximas. A este movimento denominamos de itinerância.

Após essas etapas de discussões em rodízio pelas escolas do polo, as professoras voltavam para a Universidade, nas reuniões do OBEDUC, e socializavam seus achados. Após tais estudos, diálogos e partilha de conhecimentos e necessidades da formação, socializavam-se formas e procedimentos para aprofundar conhecimentos, amenizar tensões de professores, melhorando suas práticas em sala de aula.

Nesse enfoque, Souza (2019) ressaltou resultados favoráveis ao pontuar que a itinerância, proposta como formação, fundou-se no olhar dos professores envolvidos, como uma possibilidade de visitar a prática do outro, redundando em um mecanismo para aprimorar e promover alteridade, amenizando as dificuldades da formação inicial.

Compreendidos esses aspectos, investigamos a itinerância no contexto de formação continuada, para atendermos as necessidades de professoras pedagogas que não tiveram Língua Inglesa no currículo da graduação e que se viram obrigadas a exercer uma função não contemplada em sua formação.

Faz-se necessário destacar que a investigação em foco, no âmbito da formação itinerante, surgiu da análise da pesquisa de Cardoso (2018), que propôs subsidiar as necessidades formativas de professoras pedagogas que não aprenderam inglês em suas licenciaturas, e eram orientadas, segundo diretriz municipal, a lecionar essa disciplina.

No referido estudo, a pesquisadora relata que ofertou um minicurso formativo de 80 horas com o propósito de amenizar o que os professores participantes apontaram como necessidades formativas. De um agrupamento de 26 professores, o minicurso terminou com 10 integrantes, devido a percalços, como distância, cansaço decorrente dos afazeres docentes da semana, visto que o minicurso acontecia em uma quinta-feira, no período noturno.

No que se refere à desistência observada na pesquisa de Cardoso (2018), em conjunto com minha orientadora, decidimos investigar essa temática no viés da itinerância, sob um enfoque um pouco diferente do da pesquisa de Souza (2019), que se substantiva no fato de o pesquisador ir até o professor, em seu local de trabalho, na escola, e ali desenvolver a formação continuada de caráter itinerante. Tal propositura dava-se no intuito de promover melhor aproveitamento do professor nos estudos, otimizados pela frequência nas aulas, uma vez que a formação acontece no seu espaço de trabalho.

Após o levantamento de pesquisas em relação à temática da itinerância, frente às problemáticas das professoras supracitadas, concebemos a crença de que a formação de caráter itinerante, além de contribuir para o melhor desenvolvimento do professor em suas práticas, também, segundo Souza (2019, p. 85), favorece a “remoção de barreiras das aprendizagens comunicacionais, atitudinais, acessibilidade, entre outras”, daqueles que fazem parte desse projeto.

Segundo Scalabrin e Piaia (2013, p. 33), “[...] a itinerância significa uma postura pedagógica de caminhar junto”, isto é, no contexto de formação, acompanhar vivências e práticas educativas de um movimento social organizado.

Nesse sentido, encontramos autores que se dedicam a essa temática, estudando a itinerância em diversos aspectos, incluindo aqueles voltados à educação.

Entre esses estudiosos, sublinhamos o trabalho de Caldart (2001), que discute a análise de percurso das escolas (itinerantes) do campo; Barbosa (2007), que aborda os processos itinerantes da aprendizagem docente; e Souza (2019), que propõe uma reflexão a respeito da prática da itinerância na formação de professores.

Embora sejam de grande contribuição os estudos desses pesquisadores, nosso olhar em relação à itinerância e seu aporte para formação docente se molda no fato de o professor formador ir até a escola onde o docente desenvolve suas práticas e ali perceber quão relevante e eficaz a aprendizagem pode se tornar, num ambiente onde todos os partícipes são comuns à mesma escola, podendo ter as mesmas dificuldades. Com isso, há uma maior integração, pois estão entre colegas, no chão de uma mesma escola.

Enxergar a escola como *locus* da formação continuada é um privilégio, visto que, no cotidiano do professor, em seu fazer docente, segundo os apontamentos de Candau (1997, p. 57), “ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas”.

Desse modo, a formação continuada de caráter itinerante pode promover contribuições para a vida profissional do professor, bem como para a transformação da qualidade do ensino para seus alunos.

Além disso, é pertinente relatar que como a formação continuada itinerante carrega consigo os moldes de uma formação propiciadora de reflexão crítica, trabalho colaborativo e alteridade, o ganho perpassa tanto o professor partícipe desse processo, quanto o pesquisador.

Nesse enfoque, o relacionamento entre os professores, na formação itinerante, estabelece novas formas de fazer, pois a dialogicidade se coloca em ação e a mútua aprendizagem encontra espaço para se desenvolver, dentro de um ambiente colaborativo e de troca de experiências.

Contamos, neste ponto, com os pensamentos de Freire (1997), pois acreditamos que a formação itinerante se contrapõe à pedagogia tradicional, e está mais alinhada com a pedagogia da libertação. Nesse sentido, o autor elucida que,

[...] para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, a partir de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar no mundo resulta de sua abertura no mundo, mas com o mundo. Estar no mundo resulta de sua abertura a realidade, que o faz ser o ente de relação que é (FREIRE, 1997, p. 22).

Nesse viés, compreendemos que a formação itinerante deve ampliar a visão de formação continuada para além dos modelos prontos de formação, ou receitas para melhoria das práticas docentes, a fim de fomentar, nos professores, o desejo de serem transformadores da realidade em que se desenvolvem suas práticas.

Na esteira dessa ideia é que se sustenta a defesa de que esse modelo de formação continuada itinerante aconteça no espaço escolar, onde os profissionais exercem sua função docente.

Assim, ancoramo-nos nos relatos de Freire (1991, p. 81), quando de sua passagem como secretário de educação paulista, ao propor a formação continuada, o que ele denominou de formação permanente. Nesse programa de formação para professores da rede básica de ensino, conforme o autor, seria privilegiada “a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultante do agrupamento de escolas próximas”.

É exatamente nessa visão que o nosso grupo de pesquisa pensa e materializa a formação continuada no viés da itinerância. Particularmente, buscamos, ao longo da pesquisa, sedimentar o conceito de itinerância que permeia este estudo, em que o professor formador leva a formação para as professoras pedagogas na escola em que elas trabalham, na crença de que a aprendizagem será mais eficaz e significativa, pois não será necessário que se desloquem para outros ambientes, o que, como ficou evidenciado na pesquisa de Cardoso (2018), acaba por ocasionar desmotivação, cansaço e possível desistência.

Acreditamos que, uma vez efetivada a formação itinerante na escola onde os partícipes atuam profissionalmente, tendo suas necessidades do contexto escolar levadas em consideração, certamente os professores, além de se engajarem no projeto, farão dessa formação meios otimizadores de melhora para suas práticas.

Para além disso, a formação pode configurar-se de mão dupla, pois as partilhas de saberes ocasionadas no processo serão de aprimoramento tanto para as professoras quanto ao formador, que, mediante a reflexão-crítica, terá a chance de rever também as suas práticas.

Sequenciando a pesquisa, refletiremos a respeito da formação do professor de LI.

4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Ensinar de uma maneira em que o essencial seja o respeito e o cuidado das almas de nossos alunos propiciando a eles condições necessárias onde a aprendizagem possa começar mais profunda e intimamente (HOOKS, 1994).

Nesses últimos tempos, o ensino e aprendizagem da LI tem ocupado um lugar de destaque, devido à otimização das tecnologias digitais e dos processos de globalização econômica, linguística e cultural, como enfatizado por Rocha e Liberali (2017), propiciando uma comunicação fluida entre os sujeitos que se encontram em diferentes localizações geográficas; daí se entende que a LI é a língua da internet. E que, conforme Liberali (2017, p. 178), “não saber inglês pode significar ser analfabeto em um mundo globalizado”.

Nesse sentido, devido ao aumento pela busca desse saber linguístico, as IES têm focado nos cursos de licenciatura, os quais são responsáveis pela formação de professores, mediante os componentes específicos, chamados prática de ensino e estágio, para atender a este fim, e, nesse percurso, muitas lacunas têm sido abertas e, conseqüentemente, cabe aqui uma reflexão a respeito da formação dos professores de Língua Inglesa no Brasil, especialmente frente à demanda supracitada.

Sendo assim, é importante compreender que, ao se formar, é esperado que o professor tenha características que o coloquem em um patamar de boas qualificações, propiciando uma visão analítica do seu próprio fazer docente e comprometimento com a formação de indivíduos para atuação crítico-cidadã em sua sociedade.

Assim, nos alinhamos às ponderações de Richards (2008), ao se referir às características esperadas de um professor de inglês.

Ser um professor de inglês significa se tornar parte de uma comunidade de profissionais com objetivos, valores, discursos e práticas em comum, além de possuir uma visão autocrítica de sua própria prática e do comprometimento de se submeter a uma abordagem transformadora da mesma (RICHARDS, 2008, p. 4).

Para alcançar esse professor de LI com as referidas qualificações, se faz necessário o repensar das propostas e metodologias de formação, visto que a realidade das escolas públicas aponta para professores despreparados, tanto no item

proficiência linguística (inglês) quanto em relação às questões teóricas fundamentais para o desenvolvimento de suas práticas.

Os referidos desdobramentos acontecem devido à obtenção de licenciatura dupla, ou seja, nas IES, normalmente a graduação de Letras Língua Estrangeira está sempre atrelada à de Língua Portuguesa, o que compreende a não aprendizagem de nenhuma das duas línguas em questão.

Nesse quadro, Celani (2010) também problematiza o fato de que a formação pré-serviço é inadequada e insuficiente, perpetuando o adágio “língua estrangeira não se aprende na escola”, tendo em vista que

O ensino de língua estrangeira na escola, particularmente na escola pública, está entregue a professores que não tem nem o domínio que poderíamos chamar de básico na língua estrangeira que supostamente deveriam ensinar. Além disso [...] não lhes foi proporcionado uma educação reflexiva sobre o ensinar uma língua estrangeira [...] em situações adversas (CELANI, 2010, p. 61).

Embora exista toda uma sistemática e coordenação no âmbito oficial para respaldar um ensino que forme o profissional em língua estrangeira, isso não acontece de fato.

Diante do exposto, para que se conceba a proposta de formação inicial adequada de professores de língua estrangeira, e, no nosso caso, o de LI, nos respaldamos na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) CP2/2015, que compõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a qual orienta que:

A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (BRASIL, 2015, p. 9).

Nesse sentido, entendemos que as dimensões reflexivas acerca do processo de ensino e aprendizagem estão integradas aos documentos oficiais, privilegiando os cursos de formação de professores mediante as concepções do paradigma reflexivo.

Em vista disso, é plausível pensarmos na formação de professores em LI que abarque a reflexividade e autonomia como pauta de sua profissionalidade no chão da

escola, sem deixarmos de mencionar o empenho de constituir uma identidade profissional sólida para contribuir para a educação crítica e mediar saberes em transformação (MATEUS, 2002).

De tal modo, Freire (1991), sustenta que a escola seja um lugar para se encontrar, discutir, conversar, enfim, viver, ao invés de pensá-la apenas como um lugar de estudar, sobretudo porque hoje, devido a tantas problemáticas sociais, de desigualdade e exclusão, têm aumentado a repulsa ao risco, a perspectiva de reprodução, a competitividade.

Nesse rumo, a autora evidencia o fato de a escola não contribuir para a formação de estudantes pelo viés da criticidade e cidadania, quando tende “[...] a privilegiar a memorização e a reprodução do conhecimento, a enfatizar o trabalho individual, a trabalhar com ênfase na fragmentação e alienação. Mesmo quando aqueles que nela atuam não concordam com essas atitudes (LIBERALI, 2010, p. 73).

Portanto, nessa visão de escola que não propicia a criticidade, a aprendizagem não consegue provocar desenvolvimento, e aqui cabem as reflexões de Vygotsky (1984), quando ele afirma que se deve pensar o desenvolvimento da aprendizagem na perspectiva do fazer junto, partilhar atividades e aprender com o outro, contrariando o que, muitas vezes, acontece na realidade das escolas básicas.

Desse modo, formar professores com atitudes mediadoras reflexivas, tendo consolidado nas discussões articuladoras a teoria e a prática, certamente contribuirá para um fazer, repensar e desenvolver pedagógico mais criativo e significativo para si, como profissional, bem como para que seus alunos se tornem mais dinâmicos no processo, como a comunidade escolar em geral, pois seu olhar e suas intervenções serão ressignificadas.

Assim, nos reportamos a Kaneko-Marques (2011, p. 60), quando, ao defender uma formação de professores pelo viés da reflexividade, a autora ressalta que “a prática pedagógica, mobilizada pela reflexão, serviria como instrumento fundamental para a teorização a partir da prática”.

Nesse sentido, o conceito da prática reflexiva tem em suas raízes as ideias do filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey (1979) que reconhece o poder da reflexão como elemento impulsionador e contributo para o melhor desempenho das práticas do professorado.

Essa forma reflexiva de gerir sua prática caracteriza o que Shön (1983) chama de o professor como prático reflexivo, ou mesmo, reflexão na ação. O autor

estadunidense defende a existência de um saber de referência do ensino e da formação de professores nas ações profissionais competentes.

A teoria proposta sobre a ação reflexiva dentro da prática educacional leva o professor a ser mais coerente em sua atuação como educador. Conforme André (2016, p. 19), o ato de o professor refletir sobre sua prática serve “para corrigir o que for preciso a fim de melhorar a prática e possibilitar a aprendizagem significativa dos alunos”.

Nessa mesma ótica, Libâneo (1994) traz em relevo que no limiar da ação reflexiva na prática docente está o aluno:

O centro da atividade escolar não é o professor nem a matéria é o aluno ativo e investigador. O professor incentiva, orienta, organiza as situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades de características individuais dos alunos [...] a didática ativa dá menos atenção aos conhecimentos sistematizados, valorizando mais o processo da aprendizagem e os meios que possibilitam o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais dos alunos [...] didática não é a direção do ensino, é a orientação da aprendizagem (LIBÂNEO, 1994, p.65-66).

Assim, constatamos o quanto o professor de LI necessita de uma formação que dialogue com a investigação, avaliação e reflexão a respeito de sua atuação como docente, mantendo-se aberto a mudanças e adequações exigidas pelo ato reflexivo no seu fazer pedagógico cotidiano, dentro e fora das salas de aula, como participante ativo das políticas educacionais.

Como ressalta Nóvoa (1995),

O desafio atual está na valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 27).

Um fator relevante a ser mencionado na tessitura da formação do docente de LI, com vistas à reflexividade, é que o professor prático-reflexivo é aquele que foca o aluno como ponto central e, ainda, que está sempre pronto a avaliar a qualidade do ensino mediante um planejamento e verificação das atividades propostas e que estará constantemente disposto a mudar ou melhorar aquilo em que, eventualmente, não obteve sucesso ao longo do processo de aprendizagem.

Nesse ângulo, Zeichner (1992) ressalta que

[...] a reflexão-na-ação refere-se aos processos de pensamento que se realizam no decorrer da ação, sempre que os professores têm a necessidade de reenquadrar uma situação problemática à luz da informação obtida a partir da ação, desenvolvendo experiências para conseguir respostas mais adequadas (ZEICHNER, 1992, p. 126).

Nas palavras do autor, o objetivo da formação de professores seria o de priorizar a capacidade destes de compreensão das adversidades dos contextos escolares e de tomada de decisões sobre como agir, lançando mão dos objetivos educacionais estabelecidos por eles e pelo contexto de atuação profissional, e isso se robustece face às experiências vividas por eles e às reflexões desenvolvidas ao longo do seu fazer docente, o que significa tentar encontrar soluções práticas na prática.

À vista disso, a formação de professores de LI deve propiciar práticas que ressonem a reflexividade crítica e a autonomia de um profissional que, em sua constituição docente, esteja imbricado às competências aplicadas e profissionais, quais sejam: a capacidade de ensinar de acordo com o saber consciente, articulando, no discurso, explicações plausíveis da maneira como ensina e obtém seus resultados em sala de aula, e a capacidade de conhecer seus deveres e potencialidades frente ao seu agir no exercício da docência em LI.

Todavia, a realidade que compõe o cenário do ensino de LI no Brasil, na contemporaneidade, nos faz perceber que são professores com diversas lacunas em sua formação, seja na capacidade pedagógica ou na proficiência do idioma, dando lugar às práticas que não proporcionam uma aprendizagem crítica e significativa para seus alunos.

E para além do que está posto, estão os programas de formação para professores de LI que não conseguem ter um olhar empático para com os profissionais docentes e suas práticas cotidianas de sala de aula, pois, ao serem elaborados, não atentam para a realidade do professorado, o que, segundo Lemes (2017, p. 151), focam na “aplicação de métodos e abordagens de ensino de inglês, sem levar em consideração o próprio contexto, ou seja, o local desse ensino e seus sujeitos”.

Outro fator que contribui para a defasagem no que se refere a necessidades formativas de professores de LI, é que as licenciaturas em Letras não conseguem formar o docente para o ensino em todos os níveis de aprendizagem, e, do mesmo

modo, os cursos de Pedagogia não formam professores capacitados para lecionar LI para crianças.

Assim, o ensino e aprendizagem de LI se depara com fatores um tanto quanto alarmantes no quadro de formação inicial e as possibilidades de atuação em sala de aula para públicos díspares (crianças, jovens e adultos). Perante o exposto, entendemos que, possivelmente, as intervenções disponibilizadas nos cursos de formação continuada contribuem para amenizar tais descompassos e promover práticas pedagógicas que subsidiem melhor a interação ensino e aprendizagem.

Na sequência, traremos os subsídios advindos de pesquisas correlatas sobre a temática aqui investigada.

4.1 Pesquisas correlatas à formação itinerante para as práticas de língua inglesa

Nos últimos anos, temos observado o crescimento das produções acadêmicas em diferentes níveis do conhecimento, em territórios nacional e internacionais, despontando, dessa maneira, a possibilidade na abrangência das pesquisas sobre temáticas diversas e de ampla relevância social. O conhecimento vertido por elas emana da curiosidade a respeito do cotidiano da vida humana e seus interesses. Nesse sentido, concordamos com Morosini e Fernandes (2014, p. 155) ao afirmarem que há “uma intrínseca relação entre o conhecimento e a vida no trabalho acadêmico”.

Compreendemos, também, que as produções sendo compartilhadas poderão, de alguma forma, promover a troca de experiências para além da construção do conhecimento, para o uso nas práticas cotidianas, mediante a concepção de novos entendimentos, quando pensada e refletida, gerando, então, uma evolução de saberes.

Em consonância a essas afirmações, Cassotta et al. (2017) destacam que:

A informação disponível nas bases de dados especializadas, nos portais e nas redes sociais acadêmicas, tem se transformado em canal de informação para compartilhar pesquisas, projetos, temas e desdobrar contatos entre pesquisadores de diferentes idades e categorias, dos iniciantes aos veteranos (CASSOTTA et al., 2017, p. 17).

Assim, percebemos que os objetivos das bases de dados especializadas no compartilhamento das informações acadêmicas, tais como Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO), entre outros

sites de busca de produções acadêmicas e suas indexações, se estendem para fins além dos textos, como o de fomentar contatos com pesquisadores diversos e de diferentes localidades.

Estes sites têm sido fonte de investigações dos *corpus* de análise em nível mundial, pois suas plataformas de pesquisa apresentam ferramentas que possibilitam chegar ao ponto que o pesquisador desejar.

A esse respeito, Blattmann e Santos (2009) salientam que:

As bases de dados bibliográficas assim geradas têm como missão sinalizar a existência da maioria dos documentos específicos, cobrindo uma área de conhecimento, com a finalidade de facilitar a identificação e o acesso à informação que se encontra dispersa em um grande número de publicações (BLATTMANN; SANTOS, 2009, p. 3).

Portanto, para pesquisadores iniciantes, essas plataformas são de suma importância para o alcance das temáticas voltadas à educação e o mapeamento das subáreas de conhecimento, as quais são de nosso interesse de investigação.

E como é vasta a produção acadêmica existente, desenvolver um método de busca para suprir os interesses desta pesquisa – a formação de professores para as práticas de língua inglesa: uma proposta itinerante – nos levou a lançar mão do estado do conhecimento, para que fosse possível correlacioná-la ao que tem sido intelectualmente produzido, nos últimos 10 anos.

Nesse contexto, encontramos em André (2009, p. 43), um conceito pertinente ao estado de conhecimento, ao afirmar que esse tipo de estudo “pode ser compreendido como uma síntese integrativa da produção acadêmica em uma área específica do conhecimento e em um determinado período de tempo”.

O recorte temporal do estudo ora apresentado compreende de 2008 a 2018, e, para desenvolvê-lo, recorreremos às plataformas que disponibilizam produções acadêmicas na rede online, anteriormente citadas: CAPES, BDTD e artigos publicados em revistas especializadas disponíveis na SciELO. Conforme Romanowski e Ens (2006), estas são as mais completas fontes, no país, para pesquisas e estudos dessa categoria.

Neste trabalho, temos a pretensão de encontrar respostas para indagações como: quais são as produções científicas existentes a respeito da formação itinerante para as práticas de LI na última década? Onde se concentram tais pesquisas? Que temas e que metodologias abordam?

Para buscar as respostas a essas inquietações, foram utilizados os seguintes descritores: “Formação para as práticas AND Inglês”, “itinerância AND professor”, bem como “aprendizagem onde o professor está”.

Dentre os autores que investigam a respeito da itinerância no viés da educação e formação de professores, destacamos Caldart (2001), Barbosa (2007) e Souza (2019), as quais se concentram nas discussões sobre a formação itinerante em diferentes aspectos, propiciando reflexões sobre as contribuições que esse tipo de enfoque formativo pode promover para a formação docente.

Já no que tange às práticas de LI, os estudiosos que nos fundamentam são Rampim (2010), problematizando a necessidade de formação para as práticas de LI, e Cardoso (2018), tendo como foco o processo de formação continuada de professoras iniciantes pedagogas que lecionam o conteúdo de LI para crianças nos anos iniciais do EF, dentre outros que apresentaremos no decorrer desta dissertação.

Outro dado relevante é o fato de esta pesquisa sequenciar e promover o aspecto da itinerância na formação do professor de LI, em relação a uma investigação desenvolvida no ano de 2017, cujo título é “Professoras iniciantes e as práticas da Língua Inglesa no cotidiano da profissão: necessidades e formação”, que culminou na busca de compreender como professoras pedagogas iniciantes lidavam com o fato de ensinar LI sem terem recebido formação específica da língua, enquanto graduandas, no curso de Pedagogia, para o posterior exercício docente.

Para além disso, o desejo de investigar sobre a formação para as práticas de língua inglesa, tendo a itinerância como diferencial, emergiu quando da participação no Grupo de Pesquisa Investigação do PPGEdU/UFMT, com seu objetivo de promover encontros colaborativos nos quais os professores participantes (iniciantes e experientes) são conduzidos para o aprimoramento dos saberes mediante a reflexão e partilha dos conhecimentos.

Neste período, tive acesso à pesquisa da professora Ma. Fernanda de Mello Cardoso, quando de sua defesa de mestrado, na qual investigava sobre as professoras licenciadas em Pedagogia, que lecionavam inglês sem terem, no entanto, formação para isso. Um aspecto bastante relevante, explicitado por ela, foi a desistência dos professores que participaram de sua pesquisa, cujo fio condutor era o curso de LI oferecido. Isso nos levou a questionar quais seriam os motivos da evasão dessas professoras.

Imbuído dessa inquietação, após dialogar com a pesquisadora supracitada e com minha orientadora, decidimos propor um meio para entender os motivos que contribuíram para que houvesse tal evasão. A itinerância que subsidiaria a formação docente para suas práticas surgiu como essa ferramenta para tentar levantar possíveis respostas.

4.1.1 O que revelam as pesquisas

Para melhor compreensão, delineamos, aqui, o mapeamento em quatro etapas, quais sejam: 1. a seleção dos descritores, pesquisa das produções nos bancos de dados online; 2. a seleção dos trabalhos alinhados ao tema proposto; 3. análise dos resumos dos trabalhos; e 4. tabulação dos dados e organização destes em uma planilha eletrônica para posterior elaboração de quadros, sequenciados por análise.

Para a coleta das informações, foram categorizados os seguintes aspectos: banco de dados; descritores; título; tipo de produção; tipo de instituição; área de conhecimento; região; cidade/Estado; autoria; e o ano.

No quadro 3 está listado o volume de pesquisas desenvolvidas de acordo com os descritores, objetivando a visualização das produções em cada banco de dados.

Quadro 3 – Acervo total de produções levantadas de acordo com descritores no período de 2008 a 2018

DESCRITORES	BDTD	CAPES	SciELO
D1 - “Formação para as práticas” AND “Inglês”	16	0	0
D2 - “Itinerância” AND “professor”	2	48	0
D3 - “Aprendizagem onde o professor está”	1	0	0
Total por banco de dados	19	48	0
Total de registros	67		

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos nos sites BDTD, CAPES e SciELO.

Ao longo do mapeamento das produções, percebemos a existência de temas que não eram pertinentes à temática em estudo, então, filtramos os dados iniciais da investigação e, dos 67 registros alcançados, consideramos somente 04 (quatro), os quais se alinhavam de alguma forma, e que pudessem, também, dar subsídios ao que a pesquisa em questão se propõe.

As produções foram selecionadas conforme a finalidade da pesquisa, qual seja, a formação itinerante para as práticas de LI.

Dessa forma, com base na leitura do título e do resumo dos trabalhos escolhidos, refinamos ainda mais a pesquisa, e, com isso, foi possível sair do montante de 67 produções para apenas quatro, as quais possuíam alguma semelhança com o assunto ou conteúdo da pesquisa em tela e que poderiam, assim, auxiliar no desenvolvimento da temática em foco.

É importante frisar o quanto a temática “a formação para as práticas de língua inglesa e o professor itinerante” é pouco explorada no cenário das pesquisas nacionais, tendo em vista que foram encontrados somente quatro dissertações – e nenhuma tese – nos bancos de dados da BDTD entre os anos de 2008 e 2018, em relação aos descritores analisados, e que também se alinhavam à pesquisa em foco.

No quadro 4 apresentamos alguns aspectos que penso serem relevantes para socialização, no que respeita às produções localizadas:

Quadro 4 – Natureza das teses e dissertações encontradas nos bancos da CAPES e do BDTD sobre formação de professores de LI, práticas de professores de LI e itinerância

Autora	Ano	Tipo	Instituição/ Área de Conhecimento	Cidade Estado Região	Título	Orientadora
RAMPIM, Maysa Ferreira	2010	D*	UFSCar Linguística	São Carlos São Paulo Sudeste	Relações entre a formação e a prática do professor de Língua Estrangeira (Inglês) para Crianças	Sandra Regina B. Gattolin de Paula
ROSSI, Fernanda	2010	D	UNESP Ciência da Motricidade	Rio Claro São Paulo Sudeste	Formação continuada em Educação Física Escolar: concepções e perspectivas de professores	Dagmar Unger
PAIVA, Núbia Pereira	2012	D	UFBA Educação	Salvador Bahia Nordeste	Itinerâncias de professoras e escrita de si: tecendo a formação pelo fio da memória	Maria Roseli G. Brito de Sá
CARDOSO, Fernanda de Mello	2018	D	UFMT Educação	Rondonópolis Mato Grosso Centro-oeste	Professoras iniciantes e as práticas de Língua Inglesa no cotidiano da profissão	Simone Albuquerque da Rocha

*Dissertação

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Percebemos, ao analisar o quadro, que todas as dissertações foram realizadas em universidades públicas, em áreas do conhecimento diversas. Duas delas, a de Paiva (2012) e a de Cardoso (2018), se concentram na área de Educação; as outras são de Linguística, Rampim (2010), e Ciência da motricidade, Rossi (2010).

Ao considerar que o tema seja pouco discutido, é interessante explorar os trabalhos mapeados, visto que são produções científicas pontuais, de diferentes regiões do Brasil. Assim, fez-se necessário a leitura dos trabalhos, a fim de retirar informações relevantes. Os tópicos utilizados para a análise dos dados foram: nome do autor, título da obra, objetivo, abordagem, instrumentos, sujeitos e resultados.

A primeira dissertação é a de Maysa Ferreira Rampim, com o título “Relação entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças”, defendida na UFSCar, sob a orientação da Dra. Sandra Regina B. Gattolin de Paula, cujo objetivo estabelecido foi o de investigar a prática do professor que atua no ensino de LI dos anos iniciais do EF em algumas escolas municipais do Estado de São Paulo, assim como em algumas escolas da rede privada de ensino.

No que se refere à formação para as práticas de LI, Rampim (2010) evidencia que há pouca pesquisa nessa temática, verificando, assim, a existência de uma necessidade formativa dos docentes que ministram aulas de LI para crianças, os quais não recebem formação, enquanto graduandos, para trabalhar com esse público.

Nesse sentido, Rampim (2010, p. 16) aponta o fato de surgir “a dúvida sobre sua prática, ou seja, onde tais profissionais buscam orientações e se eles são reflexivos sobre sua prática”.

Na referida pesquisa, a autora ancorou-se na abordagem qualitativa, e a sua trajetória metodológica iniciou pela seleção das escolas, sendo uma escola da rede municipal e outra da rede privada, as quais possuíam LI nos anos iniciais em sua grade curricular, bem como o acompanhamento das práticas de três professoras: uma pedagoga e duas licenciadas em Letras – Português/Inglês. As ferramentas para a coleta de dados foram entrevistas, questionários, observação em sala de aula e diário de pesquisa.

Os resultados da investigação apontam para a existência de necessidades formativas diversas, tanto para profissionais docentes de Pedagogia que exercem o ensino de LI sem ter obtido a devida formação em sua trajetória profissional, quanto para os professores com graduação em Letras – Português/ Inglês, dos quais é esperado maior domínio no exercício do ensino de LI, porém voltado ao EF II.

A pesquisa de Rampim (2010) é o trabalho que mais se alinha à investigação aqui apresentada, pois foi realizada com professores pedagogos que manifestam necessidades formativas em relação ao exercício de sua profissão ao ensinar língua inglesa para crianças do EF I.

A segunda pesquisa intitulada “Formação continuada em educação física escolar: concepções e perspectivas de professores”, defendida na UNESP, sob a orientação da Dra. Dagmar Unger, desenvolvida por Fernanda Rossi (2010), é uma dissertação de mestrado cujo objetivo é analisar os significados que um grupo de professores de Educação Física, que atuam na rede pública de ensino da cidade de Bauru/SP, confere à formação continuada no processo da profissionalidade docente.

Um fator preponderante para a escolha desse trabalho foi o enfoque da itinerância (formação continuada indo onde o professor está), presente na pesquisa. A autora descreve que os professores consideram a escola como sendo:

[...] o lugar privilegiado para a formação docente, pois a prática pedagógica também se constitui num processo de aprendizagem, onde o professor faz descobertas, aprende e reelabora seus conhecimentos e ações, necessitando, portanto, transformá-la no lugar de referência da formação continuada (ROSSI, 2010, p. 131).

Aqui a autora aborda a importância da escola como *locus* da formação, valorando a prática pedagógica e o desenvolvimento do professorado.

Para este trabalho, a metodologia utilizada é de natureza qualitativa, inspirado no método de abordagem da história do tempo presente, o que Rossi (2010, p. 17) afirma que “se trata da compreensão da percepção de mundo e das opiniões subjetivas que os indivíduos associam aos fenômenos de sua vida”. A coleta de dados se deu mediante a revisão da literatura, análise documental e fontes orais. Também, foram coletados os depoimentos de um grupo de professores do ensino básico da rede pública estadual de Bauru, São Paulo.

A pesquisa evidencia que os seus partícipes trazem consigo o entendimento de que a formação continuada é um conjunto de diferentes possibilidades formativas, e que manter-se em formação ao longo da trajetória profissional é uma preocupação inerente do grupo investigado. Um outro ponto interessante é o descontentamento, por parte dos entrevistados, por não fazerem parte da elaboração e implementação da referida formação continuada, desconsiderando as experiências prévias que cada professor carrega consigo.

A penúltima pesquisa, uma dissertação de mestrado, sob o título “Itinerâncias de professoras e escrita de si: tecendo a formação pelo fio da memória”, defendida na UFBA, sob a orientação da Dra. Maria Roseli G. Brito de Sá, foi produzida por Núbia Pereira Paiva e tem por objetivo investigar as narrativas autobiográficas organizadas em memoriais, contemplando a organização da discussão a respeito de narrativas de vida e/ou de vidas, e a memória no processo de formação de professores por meio de grupo focal, tendo como base o percurso formativo da autora, bem como o de professoras de Educação Infantil participantes de um projeto de formação continuada do Município de Ibititá, Bahia.

Para tanto, Paiva (2012, p. 25) ressalta o seu anseio em como proceder com a sua pesquisa, a qual deseja “traçar um diálogo entre a formação do adulto, a memória, e sua história de vida, para investigar como os eventos do presente da profissão de professor evidenciam as itinerâncias do passado experienciado”.

Essa investigação pautou-se no método autobiográfico, na qual as histórias de vida consolidaram a metodologia de pesquisa, com o intuito de, segundo Paiva (2012, p. 27) “compreender as relações entre o percurso de vida profissional singular e o mais global de formação pessoal dos professores e o meu próprio”.

Para sistematizar a coleta de dados, os partícipes da pesquisa foram seis professoras participantes do grupo focal, juntamente com seus memoriais. As análises, vistas pela lente da fenomenologia, revelam que o projeto biográfico da autora e das professoras permitiu trazer à tona, de suas itinerâncias, as referências escolares e não escolares que constituem a docência, os motivos que fundamentam a permanência no exercício do professorado, as tomadas de consciência mediante o rememorar as histórias de vida e as atualizações que perfazem o presente, ao trazer à memória os trajetos percorridos.

A última pesquisa, denominada “Professoras iniciantes e as práticas da Língua Inglesa no cotidiano da profissão: necessidades e formação”, apresentada à UFMT/CUR, sob a orientação da Dra. Simone Albuquerque da Rocha, é uma dissertação de mestrado defendida por Fernanda de Mello Cardoso, no ano de 2018, tendo como objetivo investigar que sentidos as professoras iniciantes egressas de cursos de Pedagogia atribuem às aprendizagens construídas no minicurso de estudos da Língua Inglesa, diante da ausência do conhecimento sobre uma disciplina cujos conteúdos devem trabalhar com as crianças.

Essa pesquisa foi utilizada como base para fomentar ideias para este trabalho, pois a discussão promovida por Cardoso (2018) é muito instigante no que tange à realidade de pedagogas no cenário de ensino e aprendizagem, onde desenvolvem práticas em língua inglesa sem ter o conhecimento para tal.

A autora discorre sobre o ensino de inglês para crianças e fundamenta reflexões a respeito da formação docente para este fim. Cardoso (2018) apresenta como proposta para amenizar as necessidades formativas das docentes, um minicurso de 20 horas, visando o ensino da LI, bem como práticas para implementação de aulas contextualizadas para a aprendizagem significativa.

Uma vez esclarecidos os pontos observados, passamos às contribuições que esse mapeamento das produções existentes proporcionou para o desenvolvimento desta pesquisa.

4.1.2 A contribuição do mapeamento realizado para o encaminhamento da pesquisa

O desenvolvimento desse mapeamento permitiu a mim, um jovem pesquisador, o acesso a um universo de produções acadêmicas de tamanha relevância, para que eu pudesse refletir para além da temática em foco, ou seja, correlacionar os meus pensamentos e inquietações com os conhecimentos científicos disponíveis, e, assim, dar suporte à escrita de minha dissertação, com maior maturidade.

Nesse segmento, a pesquisa de Rampim (2010), proporciona robusta contribuição, pois seu trabalho problematiza a respeito das necessidades formativas que permeiam os passos profissionais dos professores, quer sejam pedagogos e ou aqueles formados em Letras, visto que o primeiro grupo de professores não recebe formação para atuar como professor de LI e o segundo, não é preparado para atuar com todas as faixas etárias, conjecturas que se alinham com minha investigação.

O trabalho de Rossi (2010), privilegia os sentidos que os professores atribuem à formação continuada, principalmente a que acontece no chão da escola, bem como explicita o descontentamento do professorado por não fazer parte da elaboração do projeto de formação continuada, fatores que são fomentados e discutidos ao longo desta pesquisa, e que nos fizeram refletir um pouco mais a fundo sobre essas problemáticas que atravessam o cotidiano da profissão docente.

A investigação de Paiva (2012) contribui de maneira relevante sobre a itinerância na formação de professores de educação infantil e a formação continuada.

Em sua pesquisa, a autora aponta como o memorar do percurso formativo, mediante a prática da itinerância, consolida a identidade docente e fundamenta a permanência no exercício da docência, o que, de alguma forma, se alinha a esta pesquisa.

Cardoso (2018) contribui com sua problematização em relação a professores pedagogos que lecionam LI sem a formação devida. Seu trabalho se respalda nas necessidades formativas das docentes de Pedagogia e suas angústias em ter que lidar com um conteúdo em relação ao ensino do qual se sentem incompetentes, equiparando-se ao que é problematizado ao longo desta investigação.

É importante frisar que, no transcorrer desta investigação, que busca dados de temas correlatos ao estudado, foi possível notar um silenciamento em relação ao nosso objeto de pesquisa frente aos descritores utilizados para este mapeamento. Tal constatação nos leva a conjecturar sobre a necessidade de dar voz à temática em pauta, qual seja, as práticas de LI e a formação itinerante no viés da formação do professor iniciante em Pedagogia, visto que, ao abordar sobre a formação para as práticas de LI, as pesquisas se concentravam no professor licenciado em Letras – Inglês/Português, o que difere do nosso enfoque, que recai sobre o professor pedagogo e suas necessidades formativas em relação ao ensino de LI.

No que tange à itinerância, as pesquisas revelaram um olhar diverso do que o proposto no presente estudo, o qual concebe a formação itinerante como a ida ao *locus* de atuação profissional do docente para, desse modo, perceber como se estabelece o movimento da formação continuada ali desenvolvido, o que é distinto frente ao levantamento com o descritor “itinerância”, o qual sempre se mostra vinculado ao formato de educação do MST.

Assim, ao findar a análise deste levantamento, fica claro que a grande contribuição trazida é a aquisição de conhecimento, bem como a expertise para a realização de futuras pesquisas, pois os caminhos percorridos para a execução deste estudo promoveram amadurecimento e a concepção de novos saberes ao pesquisador.

Encerradas as reflexões supracitadas, passamos à compreensão das práticas docentes em LI, as quais trazem, em seu bojo, discussões pertinentes acerca do fazer pedagógico do professor de LI.

5 PRÁTICAS DOCENTES EM LÍNGUA INGLESA

[...] é fazendo a docência e refletindo sobre este fazer que realmente se aprende a ser professor (CUNHA, 1994).

As discussões sobre as práticas docentes no cenário atual demandam um olhar cuidadoso, dado que a velocidade com que a informação/saber é disponibilizada, mediatizada pelas tecnologias, contribui para que nós, professores, reflitamos também a respeito de nossa atuação em sala de aula, na articulação desse saber teórico-prático, junto com os alunos.

Nesse olhar, Rocha, Costa e Silva (2006, p. 84), afirmam que “a educação é um processo essencialmente cultural e social, no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto”. Logo, compreendemos que é impossível fazer educação sem um relacionamento mútuo, nessa simbiose sociocultural.

Nesse processo de interação e mútua construção de conhecimento, devemos considerar que os alunos, de modo geral, estão tão céleres no que se refere a lidar com as tecnologias e o fluxo de informações que, ao pensarmos a respeito de nossas práticas pedagógicas, sejamos capazes de reconhecer a necessidade de adequação de nossos planejamentos, com vistas a atrair os olhares dos estudantes para a aquisição do conhecimento escolar proposto.

Dessa maneira, concordamos com Franco (2012, p. 33) quando de sua afirmação de que a pedagogia produz fundamentos para a prática docente, promovendo um olhar (teoria) que confronta e ressignifica a prática. A autora ainda assevera que “a pedagogia como ciência procura compreender/ transformar/ direcionar a prática educativa. Assim, a pedagogia organiza uma direção de sentidos naqueles espaços onde a educação se realiza”.

Desse modo, entendemos que a Pedagogia influi na otimização e desenvolvimento progressivo das práticas pedagógicas, as quais pressupõem a interação teoria-prática, ou seja, o professor pode ou não afirmar e confirmar os arcabouços teóricos no desenvolvimento de suas práticas na escola, o que se articula com Veiga (1994, p. 17), ao sustentar que “o lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor”.

Nessa ótica, tencionamos, então, que a prática pedagógica não se esquive da concreta realidade dos espaços escolares e os determinantes sociais que os envolvem, entendendo que a teoria e a prática devem ser encaradas como um laço indissolúvel, quer dizer, uma depende da outra, no sentido de mutualidade ativa no curso do fazer docente.

Partindo dessas premissas, trazemos tais conjecturas para as práticas pedagógicas da LI, sugerindo o conceito de prática pedagógica proposto por Cunha (1994, p. 105), ao delimitar que esta é a “descrição do cotidiano do professor na preparação e execução de seu ensino”.

Nessa lógica, sabemos que a transição de aluno a professor de LI pressupõe aprendizagens que concedam ao graduando a capacitação para o exercício de sua profissão, com algumas ressalvas, como já foi problematizado anteriormente neste estudo. O fato é que, infelizmente, ao deixar a graduação e partir para o chão da escola, várias indagações perpassam pela constituição profissional desse professor, quais sejam: proficiência linguística, realidades escolares conflitantes com as teorias aprendidas, incoerente articulação entre teoria e prática, fatores salariais, dentre outros.

Diante do exposto, as práticas desse profissional em início de carreira serão sedimentadas basicamente por meio da transmissão de conteúdos, essencialmente aqueles que se referem à gramática e tradução.

Lamentavelmente, tal situação não é realidade somente do professor formado em Letras. Em algumas regiões, como é o caso de São Paulo e Mato Grosso, há unidades escolares que propõem LI para crianças de modo facultativo para os AIEF, conforme dispõe a Resolução n. 7 (Resolução CNE/CEB 7/2010).

Seguindo tal parâmetro, é o professor pedagogo (unidocente) quem fica no encargo de lecionar LI para esses alunos, e, como em sua graduação não consta o ensino de LI na grade curricular, esses docentes, ao terem que ensinar o referido idioma, nos anos iniciais, principalmente no 4º e 5º anos do segundo ciclo, constroem suas aulas baseando-se no que aprenderam no Ensino Médio.

Por esse ângulo, as práticas de ambos os profissionais da Educação (Letras e Pedagogia), ficam engessadas, pois lhes faltam tanto o conhecimento do idioma, quanto métodos e técnicas pedagógicas para mediar, de forma atrativa, o ensino aos seus alunos. Diante disso, compreendemos que

[...] os estilos pedagógicos e o nível de proficiência dos professores influem no processo de aprendizagem das crianças, sendo essencial que o professor tenha experiências e conhecimento dos métodos e das técnicas de ensino par essa faixa etária (LIMA; MARGONARI, 2010, p. 190).

Assim, no pressuposto das autoras, ressaltamos que há pouca ênfase para o conteúdo de LI para crianças na disciplina das referidas licenciaturas (Letras e Pedagogia), e que também é perceptível a carência daquelas que abordem traços da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, o que coopera para a promoção de práticas que não colaboram para o envolvimento dos alunos e a aprendizagem eficaz, devido ao ensino mecânico e repetitivo que os professores, em decorrência de sua falta de conhecimento em LI, efetuam na execução de suas aulas.

Diante do exposto, nos alinhamos com as supracitadas pesquisadoras, ao considerar que a aprendizagem deva ser significativa no percurso trilhado por ambos – professor e aluno. Assim, elas sugerem “A utilização de uma prática pedagógica que tornasse o processo de ensino-aprendizagem mais agradável e eficaz, por meio da implementação de atividades lúdicas, como jogos pedagógicos, música, dramatizações, musicais, etc.” (LIMA; MARGONARI, 2010, p. 194).

Seguindo a lógica de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais agradável, entendemos que o protagonista desse evento não é o professor, pois no pensamento de Souza (2005, p. 20), “ele é um orientador do trabalho escolar, que deverá buscar espaços para desenvolver situações de inovação e de criatividade”.

Nesse viés, o aluno não pode ter uma postura passiva no processo, visto que, o professor deve promover interações de aprendizagens em que esse aluno, sujeito sócio culturalmente constituído (VYGOTSKY, 1984), seja coautor do planejamento da aula de seu professor, levando em consideração a realidade e o contexto que envolvem esse aprendiz.

Destarte, para uma melhor articulação desse fazer pedagógico é necessário que o professor tenha consciência de que as atividades propostas para aquisição do conhecimento devem fazer sentido para os alunos, privilegiando tópicos familiares para eles, levando em conta suas experiências de vida, o que, certamente, colaborará para uma aprendizagem facilitada e significativa.

Outro ponto de suma importância, no que tange ao fazer pedagógico, diz respeito às concepções de caráter crítico-reflexivo que o professor deve empreender consigo, pois, em desenvolvendo sua prática nessa abordagem (reflexão na e sobre

a prática), esse profissional terá condições de melhorar a forma de alinhar o conteúdo com a realidade do aluno, o que contribuirá para uma melhor interação com o idioma e sua aprendizagem.

Nas palavras de Fernandes (2010, p. 29), “a reflexão sobre a ação na ação é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer”, e isso é um ganho para suas práticas cotidianas, uma vez que esse mesmo autor considera que o mundo da prática é o mundo do real, o que torna possível fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos mesmos e tentar novamente, de maneira diferente, favorecendo a motivação dos alunos por intermédio de aulas mais bem concebidas.

Ao traçarmos um paralelo das reflexões sobre práticas pedagógicas supracitadas com a realidade da pesquisa ora apresentada, é possível discernir os sentimentos que as professoras pedagogas, participantes desta investigação, relatam a respeito de como desenvolvem suas aulas de LI para crianças, bem como os sentimentos que elas apresentam ao ter que mediar um conhecimento que, para elas, é mínimo.

Nesse sentido, suas aulas não conseguem transitar pelas práticas já referidas anteriormente, pois a falta de domínio do conteúdo as conduzirá para a reprodução de aulas mecânicas e um forte apego ao estilo gramática-tradução, o que, possivelmente, fará de suas práticas um cumprimento de metas (conteúdos), para serem lançadas no diário (RAMPIM, 2010).

Além disso, as práticas desejadas, ou mesmo esperadas de um professor de LI, não conseguem ser contempladas por essas docentes, em virtude de sua falta de conhecimento, ao passo que também são forçadas a desenvolver práticas tendo ínfimo conhecimento do conteúdo. Consequentemente, não serão capazes de ter contributos da concepção de um professor crítico-reflexivo, este que busca corrigir o que for preciso com o propósito de melhorar a prática e suscitar a aprendizagem significativa de seus alunos (ANDRÉ, 2016).

Diante do exposto sobre práticas de LI, podemos chegar à compreensão de que para que essas ações pedagógicas venham a suscitar contribuições significativas para o ensino e aprendizagem dos alunos, elas devem ser concebidas pelo viés das análises das necessidades formativas dos docentes, com vistas a propor meios que amenizem as carências enfrentadas pelos professores no cotidiano de suas ações, nas salas de aula, onde esses profissionais exercem sua profissão.

Assim, abordaremos, na sequência, as necessidades formativas e, ainda, sobre o levantamento das análises destas, visando contemplar possíveis soluções mediadoras.

5.1 Necessidades formativas de professores

[...] gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele (FREIRE, 2011).

No decorrer das últimas décadas, o modelo de formação continuada tem sido alvo de algumas críticas por, muitas vezes, se instaurar somente no âmbito do discurso, não se materializando, infelizmente, no campo profissional docente, onde as necessidades formativas tomam corpo, conduzindo essa classe a colocar em prática, no seu cotidiano pedagógico, ações que, de alguma forma foram aprendidas em sua vivência, devido às necessidades formativas que se cristalizaram ao longo da profissão.

Nessa direção, concordamos com Cardoso (2018, p. 29), quando esta afirma que “o conhecimento teórico e pessoal construído no decorrer das vivências de aprendizados prepara o indivíduo para atuar na docência”, porém sabemos que esse preparo não é suficiente. O professor, em sua trajetória, sentirá inúmeras carências devido os *gaps*² presentes na formação recebida enquanto graduando, o que, possivelmente, poderá ser sanado e subsidiado pelas políticas de formação continuada, que devem fazer parte de sua carreira profissional.

Assentimos, nesse sentido, com Celani (2008) e Bohn (2008) quando estes argumentam a favor de o professor colocar-se sempre como aprendiz, pois o saber não é estático, pois se constitui num processo de transformação permanente.

Para além disso, Celani (2008) assevera que a formação contínua, como ela representa, é um processo formativo muito mais complexo do que simplesmente a participação em cursos, seminários ou oficinas que acontecem esporadicamente.

A aprendizagem contínua deve ser incorporada pelos professores, tendo em vista que a evolução está presente no mundo, nos saberes e no indivíduo, ou seja, é

² Lacunas.

mediante a busca do conhecimento que o ser humano é desencapsulado de sua alienação e se torna capaz de observar as carências profissionais que ainda o atravessam.

Isto posto, compreendemos o conceito de formação contínua como:

A possibilidade de proporcionar aos professores momentos e espaços para vivenciar um processo constante de aprender a profissão de professor, não através de acúmulo de informações, mas por meio de seleção, organização e interpretação da informação (FÜRKOTTER et al., 2014, p. 851).

E isso não acontece de forma passiva. Os contextos formativos devem promover meios de negociação entre seus partícipes, já que, mediante a existência de espaços onde os profissionais possam discutir e deliberar sobre sua própria formação, certamente haverá maior adesão ao longo do processo de formação.

Nessa ótica, os autores afirmam que, havendo uma posição mais participativa do docente, este terá possibilidade de ampliar suas faculdades intelectuais, bem como comportamento profissional mais próximo de uma abordagem reflexiva acerca das problemáticas educacionais.

No entanto, para que a formação continuada se consolide no sentido de subsidiar as lacunas existentes na bagagem profissional do professor, é preciso, a priori, entendermos o conceito de necessidade. Para isso, nos apoiamos em Lima (2015), que a define como a distância entre uma situação real e uma ideal.

Uma coisa é ansiar por práticas docentes perfeitas, ótimos alunos, interação mútua no decorrer das aulas, bem como abordar sobre reflexão e criticidade, outra é a realidade em que se estabelece o cotidiano escolar. Salas de aula superlotadas, alunos indisciplinados, baixa participação, sem mencionar as lacunas formativas que o professor em início de carreira apresenta, assim como a dificuldade de articular teoria e prática.

Tais fatores exponenciam o conceito proposto por Lima (2015), daí, então, há de se considerar que o professor, em seu processo de permanente aprendizagem, precisa ser assistido em suas reais necessidades, que emergem do cotidiano de sua profissão, o que Almeida (2014, p. 27) sugere como “uma formação que seja condizente e conciliável com a realidade dos sujeitos envolvidos”.

Claro está, portanto, que o levantamento de análises das necessidades formativas é de suma importância para subsidiar as faltas que o professor carrega no tocante a suas práticas.

A partir das considerações abordadas, é relevante problematizar, aqui, as necessidades formativas referentes aos profissionais de língua estrangeira, e, para esta investigação, especificamente, professores de Língua Inglesa, que, frente ao panorama brasileiro, vão se constituindo, em seu percurso profissional, por várias situações contraditórias, fazendo-os compreender que existem muitas carências presentes na formação inicial e continuada, as quais têm contribuído para a precariedade do ensino de LI nas escolas públicas pelo país (TONELLI; PÁDUA; OLIVEIRA, 2017).

No que tange à precariedade do ensino, Celani (2010) argumenta que os professores de LE não possuem o básico linguístico que deveriam ter para sua atuação em sala de aula, devido a várias contradições existentes nos programas de licenciaturas das universidades brasileiras, as quais acoplam Língua Estrangeira e Língua Portuguesa em seu currículo de formação, acentuando as discrepâncias entre elas no que se refere ao ensino e aprendizagem de qualidade para futura atuação na escola básica.

Configurações como as supracitadas, compõem o quadro das necessidades formativas de professores de LI, o que nos leva a refletir sobre o papel dos programas de formação continuada, os quais precisam, urgentemente, adequar a sua proposta formativa a fim de atender às reais necessidades dos profissionais que, em seu cotidiano escolar, vivenciam vários dilemas devido a essa formação, inadequada. Mello (2010, p. 95-96) nos situa a respeito das realidades desencontradas entre os projetos de formação continuada e as necessidades formativas desses professores, ao afirmar que “a cultura da escola nos traz professores que buscam soluções práticas e imediatas para os seus problemas”.

Ainda decorrente dos fatores problematizados acima, está o fato de os cursos de licenciatura em Letras não formarem seus alunos para lecionar LI para crianças e, também, os cursos de Pedagogia não capacitarem seus futuros professores linguisticamente para ensinar LI para crianças, discussões que perpassam a coletânea de Tonelli, Pádua e Oliveira (2017), intitulada “Ensino e formação de línguas estrangeiras para crianças no Brasil”.

Nessa dimensão, coadunamos com as observações de Rampim (2010) em relação a teoria e à prática de professores para a atuação com crianças, discussões presentes nesta investigação. Neste parâmetro, a autora assevera que:

Pensa-se, assim, nos profissionais que atuam no ensino de inglês para crianças, que [...], durante a graduação não recebem formação específica para trabalhar com tal público, surgindo aí a dúvida sobre sua prática, ou seja, onde tais profissionais buscam orientações e se eles são reflexivos sobre sua prática (RAMPIM, 2010, p. 16).

Trazendo as indagações para o escopo da pesquisa em tela, podemos alinhar os relatos desenvolvidos frente ao contexto das professoras pedagogas que, devido à falta de conhecimento referente ao ensino de LI para crianças, quais sejam linguísticos e didáticos, não se sentem competentes e nem confortáveis em lecionar tal conteúdo, desenvolvendo, assim, práticas incoerentes relacionadas à gramática-tradução, pesquisa pessoal na internet e reprodução das práticas aprendidas enquanto alunas do Ensino Médio (CARDOSO, 2018).

Em face do exposto, podemos traçar uma compreensão sobre a dimensão em que se encontram as discussões a respeito das necessidades formativas para professores de LI e, conseqüentemente, buscar meios que possam amenizar tais problemáticas.

Para tanto, apontamos, na continuidade, uma reflexão pautada nas necessidades formativas. Cumpre lembrar que são os professores – protagonistas do processo formativo - os responsáveis por sugerir a agenda para o desenvolvimento da formação.

5.1.1 Necessidades formativas de professores de LI: quando a agenda da formação é construída pelos professores

As exigências para a classe docente, no contexto de mundo globalizado e tecnológico, permeado por uma sociedade moderna e líquida (BAUMAN, 2001), incluem uma postura aberta ao aprendizado constante. Marcelo (1997b) entende os professores como produtos não acabados, que, ao contrário, são sujeitos em constante evolução e desenvolvimento, voltados ao caráter crítico-reflexivo, capazes de lidar com situações problemáticas que surgem nas e das práticas pedagógicas do dia a dia do professorado.

No intuito de compreender essa agenda, vários autores têm se ocupado de pesquisas que discutem políticas de formação contínua de professores que prezem pelas necessidades e expectativas dos próprios docentes, articulando a teoria e a prática, o que, segundo Rodrigues (2016, p.2), trata-se de entender que “o conhecimento das necessidades dos formandos é a condição importante da eficácia da formação”.

Nesse sentido, inferimos que para o sucesso das políticas e agendas de formação continuada de professores nas redes educacionais se faz necessário o conhecimento da realidade que permeia essas instâncias, uma vez que, como afirma Fürkotter (2014, p. 850), “tal conhecimento é pressuposto para qualquer intervenção qualificada junto a essas redes e seus professores”.

Para os autores que discutem necessidades formativas, tais como Marcelo (1997b), Lima (2015), Rodrigues (2016), López (2017), entre outros, é consenso que o levantamento das análises das necessidades formativas tenha o professor e seu contexto profissional como prioridade, pois, conforme Rodrigues (2016), no que tange à formação continuada, os formadores, frequentemente, não conhecem as reais necessidades dos professores, levando-os a desenvolver pacotes formativos sem o envolvimento do professor na construção desse processo.

Logo, muito do que tem sido desenvolvido para alicerçar os caminhos pedagógicos dos docentes está baseado nos pacotes pensados pelos formadores sem a mínima preocupação em ouvir aqueles que são conhecedores de suas reais carências, em seu local de trabalho.

O fato de inserir o professor no processo de construção formativa certamente poderá contribuir para uma formação que redunde em subsídios para as deficiências e necessidades formativas, que estão presentes no cotidiano do professorado, e que, dessa forma, venha a extrapolar a dicotomia teoria e prática, a falta de articulação das ações formativas com a realidade do professorado e o caráter pontual e assistemático das ações.

Nessa mesma perspectiva, concordamos com Rodrigues (2016, p. 4) quanto à análise das necessidades formativas, ao destacar “a importância de se repensar os saberes docentes em conjunto com a realidade em que eles exercem o seu trabalho”.

Compreendemos, portanto, o conceito de formação contínua imbricado com as análises das necessidades formativas, resultantes de uma investigação onde o professor desenvolve sua profissionalidade.

Isto posto, podemos nos reportar a Imbernón (2000), em face de sua posição em relação à formação docente promotora de mudanças. O autor propõe que o professor seja formado na mudança e para a mudança, mediante o desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupos, abrindo possibilidades para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, haja vista que a profissão docente deve partilhar o conhecimento com o contexto.

Nesse sentido, tais mudanças se refletem por meio de atitude reflexiva, uma vez que o exercício da docência requer, de alguma forma, que o professor, em seu desenvolvimento profissional, faça da ação reflexiva, ao longo de sua prática docente, um dispositivo de mudança e diferença, ou seja, uma atividade cognitiva consciente, que é levada a cabo enquanto está atuando (SCHÖN, 1992).

Marcelo (1997b, p. 52), ao referir-se à importância da reflexão-na-ação, assume que, “Através da reflexão-na-ação o prático, o professor, reage a uma situação de projeto, de indeterminação da prática, com um diálogo reflexivo mediante o qual resolve problemas e, portanto, gera ou constrói conhecimento novo.

Por esse ângulo, o autor põe em relevo o fato de o docente ser concebido como profissional reflexivo, e a reflexão-na-ação como estratégia que consolida a epistemologia de sua prática.

Contraopondo as ponderações acima, percebemos que a formação acadêmica muitas vezes não privilegia a formação de caráter reflexivo por parte do professor, visto que, ao término de sua graduação, carrega em sua bagagem profissional o entendimento de que o domínio do conteúdo o torna competente para o exercício da docência.

Na esteira desse pensamento, Cunha e Zanchet (2010) constatarem que:

[...] dado que a formação acadêmica dos cursos de formação privilegia os saberes das matérias de ensino, os professores iniciantes se instituem a partir de uma perspectiva conteudista, acreditando, inicialmente, que o domínio do conteúdo é a chave da sua docência (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 191).

A partir daí várias deficiências podem ser instauradas no percurso formativo desses professores enquanto egressos das licenciaturas, e somente intervenções pontuais no decorrer de formações contínuas, e, mediante as análises das necessidades formativas, poderão empreender uma ressignificação na atuação desses professores.

Por conseguinte, a redefinição da atuação docente se materializará quando o entrelaçar entre teoria e prática for compreendido, refletido, discutido e partilhado pelos professores, dentro e fora dos âmbitos formativos, tendo como base a realidade de cada um em sua prática.

Assim, este profissional da docência não angariará para si somente vivências, mas experiências transformadoras do seu exercício profissional, subsidiadas pelas ações formativas. Dessa maneira, Leone (2011, p.12) ressalta as contribuições das ações formativas para a categoria docente, na medida em que tais empreendimentos possibilitam “a melhoria das condições de formação dos docentes e de trabalho nas instituições escolares, permitindo aos professores que hoje estão nas escolas tornarem-se genuínos agentes da mudança”.

Diante das fomentações desenvolvidas, podemos fazer uma ponte com a realidade disposta na presente pesquisa, lançando um olhar sobre como a temática aqui proposta se enquadra com a assistência às professoras pedagogas, em suas necessidades formativas, e como estas são alinhadas segundo a agenda proposta por elas, visto que, como conhecedoras de suas realidades, podem coparticipar da organização das atividades que subsidiarão suas carências.

Todavia, ao contrário do que vem sendo exposto, o objetivo principal de muitos programas de formação de professores voltados ao ensino de LI se mantêm no emprego de métodos e abordagens, sem levar em consideração o próprio contexto, ou seja, o local onde o ensino se estabelece e aqueles que dele participam.

Diante disso, podemos realçar, em específico, a proposta feita às professoras que compõem o quadro de sujeitos desta pesquisa, em que foi atribuída, a elas, a responsabilidade de levantar suas necessidades formativas referentes ao ensino e aprendizagem de LI, considerando o contexto e o local onde elas exercem sua profissão. Seus anseios e dilemas foram trazidos como subsídios para melhor entendermos suas realidades e, dessa forma, promover alguma intervenção de caráter reflexivo e colaborativo, voltada à criticidade.

Nesse ponto, concordamos com Lemes (2017), ao ponderar que a assistência às necessidades formativas para professores de LI deve ser de caráter crítico-colaborativo, na perspectiva da criticidade, o que coincide com a proposta desta investigação. Nesse sentido, a autora preconiza que o objetivo do trabalho formativo deve ser o de “Promover momentos de reflexão por meio dos quais as professoras, de forma colaborativa, tivessem a oportunidade de se envolver no processo de ensino

e aprendizagem de língua inglesa de seus/suas alunos/as de forma mais crítica” (LEMES, 2017, p. 152).

Destarte, ao abandonarmos a passividade que caracteriza aulas descontextualizadas, tão distantes do prazer de ensinar e aprender, privilegiaremos o fazer pedagógico mais envolvente, pois, ao passo que refletirmos sobre nossa atuação como docentes, analisando a receptividade pelos alunos, teremos ciência daquilo que pode e deve ser melhorado na prática cotidiana de sala de aula. Sendo assim, mesmo que o professor tenha lacunas em sua formação, a partir do momento que ele conseguir repensar sua ação profissional, perceberá que sua autonomia estará sendo consolidada.

Nesse sentido, os professores não colocarão em prática somente aquilo que aprenderam na teoria nos cursos formativos, pois, ao formarem-se com base em uma agenda crítica por eles proposta, desenvolverão a articulação reflexiva contínua entre pensamento, desejo e ação.

A partir daqui, discorreremos sobre a metodologia da pesquisa, informando ao leitor o passo a passo de nossa trajetória.

6 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Explanaremos, aqui, a respeito dos procedimentos metodológicos que pautam essa pesquisa, que possui natureza qualitativa. Para tanto, nos ancoramos em Bogdan e Biklen (1994), com o intuito de, como pesquisadores, tentarmos entender e dar sentido às experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, o que é pertinente à uma investigação de abordagem qualitativa.

Os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 49) apontam que a abordagem qualitativa é descritiva, e que os dados levantados ao longo da investigação têm “potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Para além disso, entendemos que as pesquisas de abordagem qualitativa, “buscam interpretar o sentido do evento analisado a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e também ao que fazem” (FERNANDES, 2010, p. 46).

Com isso em mente, instituímos que o critério de inclusão para o desenvolvimento desta investigação seria o de que esta transcorresse com professoras iniciantes, egressas do curso de Pedagogia, já lotadas na escola e trabalhando como professoras de LI do 5ª ano. Determinamos, ainda, que as professoras nestas condições fariam parte da pesquisa, porém, seriam excluídas aquelas que não alcançassem pelo menos 75% de presença nos encontros formativos.

Esta pesquisa se configura como sendo de natureza itinerante, ou seja, o professor formador vai até o *locus* do docente em formação, em seu local de trabalho.

Ademais, também seriam levantados dados relativos à vivência da prática educativa dessas professoras, no cotidiano escolar, no trabalho com a língua alvo, sendo que elas não obtiveram a formação devida para atuarem como professoras de Inglês, enquanto graduandas.

Definidos esses parâmetros, fomos a campo e, para melhor sistematizar a coleta dos dados, foi desenvolvida uma formação continuada para essas profissionais, no formato de um minicurso de 80 horas de Língua Inglesa, propondo o ensino da LI de forma a contextualizar os conteúdos utilizados em sala de aula para a realidade dos alunos, bem como promover formação em relação à LI para aprimoramento de cada professor.

Os encontros de formação aconteceram quinzenalmente, na escola onde as professoras trabalham, no período das 17h30min às 19h30min, consolidando-se, assim, a perspectiva itinerante, com a ida do pesquisador ao local onde as professoras desenvolvem sua profissão docente.

No primeiro momento, conversamos com as docentes, e a partir de suas necessidades e dilemas, sugerimos as atividades formativas e de contextualização dos materiais para as aulas.

Os dados de pesquisa foram recolhidos por meio de narrativas escritas pelas docentes, pois entendemos que elas fomentam a reflexão e a tomada de futuras decisões frente ao melhoramento profissional, resignificando suas práticas. A esse respeito, contamos com a afirmação de Cunha (1997, p. 2), ao asseverar que, “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados”.

Também, lançamos mão do diário de campo para a obtenção de registros mais precisos acerca das trajetórias formativas de cada professor. Para que isso se concretizasse, cada professora fez uso dessa ferramenta para anotar as idas e vindas do fazer docente em suas práticas.

Nesse segmento, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que tais registros

[...] podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 151).

Nessa mesma ótica, em recente pesquisa, Lorenzton (2017), fazendo referência ao diário de campo, pontua que este “[...]se estabelece como um instrumento de registro, onde o sujeito vai se autorrevelando, vai narrando seu percurso, seu ingresso na docência, uma experiência que, sem pedir licença, vai transformando-o, provocando alegria e dor” (LORENZZON, 2017, p. 24).

Para além destes métodos de levantamento de dados, tomamos as entrevistas semiestruturadas como forma de entender os reflexos da formação na profissionalidade das professoras, pois, segundo Silva (2010, p. 26), “[...] a entrevista é um método privilegiado para apreender a subjetividade das pessoas”.

A metodologia insere-se no tipo de pesquisa-formação, pois a proposta aqui formulada é que, a partir da investigação levantada, sejam trabalhados os resultados

em alguma forma de contribuição ao pesquisado, característica esta das pesquisas com projetos colaborativos. Neste contexto, vejamos o conceito de pesquisa-formação apresentado por Barreiro (2009):

[...] é um tipo de formação que tem como base a escrita e a narrativa de si, a construção de um conhecimento sobre si a partir de trocas em um grupo de pessoas que auxilia esta tarefa, já que eu me constituo a partir da visão do outro, o que me permite compreender o mundo a partir de um olhar diferenciado, partindo tanto do diferente quanto de mim, sensibilizado que estou pela experiência do contato (BARREIRO, 2009, p. 19).

É visível a atuação da reflexividade neste tipo de pesquisa, pois é a partir desta ação que a formação se legitima. Ou seja, desenvolver a habilidade de ouvir e promover a experiência de alteridade dos docentes em formação (BARREIRO, 2009).

Nesse sentido, Longarezi e Silva (2013) afirmam que a formação docente como processo de aprendizagem do professorado, no viés da articulação pesquisa-formação, concebe uma ação de superação de formas convencionais de pesquisa e formação.

Nessa ótica, os autores reportam que não é qualquer pesquisa que pode suscitar formação, senão aquelas que “[...] possibilitem uma participação efetiva dos professores nas atividades realizadas, que apresentem uma flexibilidade com relação ao conteúdo investigado e cuja finalidade priorize mais promover formação do que coletar dados” (LONGAREZI; SILVA, 2013, p. 216).

Josso (2004, p. 113), por sua vez, ao se referir à pesquisa-formação, esclarece que “cada etapa da pesquisa 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”.

Cumprido destacar, também, que a pesquisa-formação está imbricada com a investigação colaborativa, pois, nas palavras de Bandeira (2016, p. 25), “colaborar significa pensar-agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de questionar, negociar e reelaborar”.

A mesma autora ressalta que a pesquisa-formação tem como ênfase a mediação da reflexão crítica, cujo questionamento central é a via de confronto, princípio básico da investigação colaborativa.

Outro fator importante no viés da pesquisa-formação, é que esta é interligada às narrativas dos partícipes, tendo em vista que é por meio delas que a reflexão toma corpo e, conseqüentemente, promove a reflexão e mudança de práticas profissionais.

De acordo com Cunha (1997, p. 3), ao referir-se às narrativas em pesquisas, “Ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato, [...] ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática”.

No caso deste estudo, salientamos que as participantes serão contempladas com momentos de formação e reflexão relacionados ao ensino e aprendizagem da LI, que permitirão a ressignificação da sua prática pedagógica com relação a um componente curricular ao qual não tiveram acesso, enquanto licenciandas de Pedagogia.

Visando ilustrar fidedignamente as ações desenvolvidas ao longo dos encontros de formação, foram feitos registros fotográficos dos encontros. As fotografias são um importante instrumento, que revela o comportamento e interação das participantes em seu momento de atuação formativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Essas fotografias estão inseridas nas seções subsequentes desta dissertação.

Ressaltamos também, que nesta pesquisa, a análise documental teve um papel expressivo para a melhor compreensão dos documentos oficiais e os curriculares que instrumentalizam o fazer docente, no entendimento de que, conforme Marconi e Lakatos (2011, p. 178), o pesquisador “deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para tomá-lo utilizável”.

Para a presente pesquisa, a proposta do minicurso formativo transcorreu em uma escola municipal de Rondonópolis, Mato Grosso, sendo analisados os dados de três professoras iniciantes e participantes do minicurso, oriundos de suas narrativas, coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas e excertos de seus diários de formação.

Salientamos o valor que as narrativas possuem para a pesquisa de natureza qualitativa, visto que esse instrumento possibilita depreender os sentidos que os partícipes atribuem aos momentos e situações que compõem seus cotidianos. No nosso caso desta investigação, trata-se do curso formativo ofertado às professoras, com o intuito de subsidiar suas necessidades formativas e implementar melhores propostas para suas práticas docentes.

A temática de nossa pesquisa “formação continuada de professores para as práticas de língua inglesa: uma proposta itinerante”, emergiu de algumas indagações advindas de dois momentos: primeiro, da participação na qualificação da pesquisa de minha então colega de mestrado, Fernanda de Mello Cardoso (2018), e suas considerações e reflexões a respeito de professoras pedagogas que tinham que lecionar Inglês para crianças do EF I, segundo ciclo (4º e 5º ano), sem a devida formação, configurando o exercício indevido da profissão, o que desencadeou algumas inquietações.

O segundo momento, foi quando comecei a, pessoalmente, observar a realidade supracitada em algumas escolas municipais de Rondonópolis/MT. Após tais evidências, e em conversa com minha orientadora, descobri outro fato que me conduziu a outras reflexões bastantes curiosas, quais sejam: a falta de conhecimento em LI, entre as professoras, o que contribuía para que as aulas fossem descontextualizadas das realidades dos alunos e enfadonhas, bem como a precariedade na proficiência da língua e falta de didática no desenvolver das aulas, repetindo sempre um mesmo tipo de exercício.

Como já informamos anteriormente, Cardoso (2018) propôs, em sua pesquisa, uma formação com professores de distintas escolas municipais da cidade, de diferentes localidades geográficas, que ocorreu em um horário alternativo (quinta-feira à noite), após uma semana de trabalho e atividades extras em suas escolas. Diante disso, o curso de vinte horas, que começou com 27 participantes, terminou com apenas 10. A revelação desse dado me levou a pensar e buscar investigar o porquê de tamanha desistência.

Depois disso, então, em conjunto com minha orientadora, pensamos tanto nos dilemas enfrentados pelos professores pedagogos em relação à falta de conhecimento específico para ensinar LI como na expressiva desistência evidenciada pela pesquisa de Cardoso (2018), que ocorreu a despeito de o curso formativo ter primado pela boa qualidade.

Decidimos, portanto, ofertar, mediante a proposta de professor itinerante, uma formação em que o professor-formador fosse até a escola, um projeto em que os professores, no ambiente em que exercem sua função docente, desenvolvessem um curso formativo de 80 horas, com o objetivo de promover o atendimento às necessidades formativas (falta de conhecimento de LI) elencadas pelas próprias professoras. Outro dado que nos interessava observar relacionava-se ao seguinte

questionamento: será que o fato de o formador ir até à escola das professoras colaboraria para diminuir a evasão dos docentes do referenciado curso?

Após essas fomentações, e tendo logrado, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CUR/UFMT), o consentimento, por meio de documentos que validassem a pesquisa, garantindo a ética em relação à coleta de dados e à participação dos envolvidos (escola e professores), partimos em busca de escolas que atendessem os critérios para o desenvolvimento da pesquisa, quais sejam: escolas que dispusessem de professores iniciantes e ingressantes como professores de LI. Além disso, para que o curso formativo fosse ofertado, estabelecemos um mínimo de três participantes.

Sublinhamos o fato de que os professores participantes da pesquisa, embora não sejam exatamente iniciantes na ótica de pesquisadores como Tardif (2017) e Huberman (1992), os quais estabelecem o critério temporal de três a cinco anos de docência para se caracterizar como professor iniciante, enfrentam os mesmos dilemas quando são obrigados a ensinar uma disciplina sobre a qual não tenham conhecimento.

Nessa concepção, Príncipe e André (2019, p. 60 grifos das autoras) argumentam que “os limites do tempo do que pode ser configurado “início da docência” dependem das condições da carreira”. E uma delas é o exercício indevido da profissão, quando o professor tem que lecionar uma disciplina da qual não tem conhecimento devido.

Assim, é relevante pontuar que as partícipes desta pesquisa se enquadram na configuração de professor ingressante, já estão na esteira da profissão docente por alguns anos e têm práticas vivenciadas sobre as situações do cotidiano escolar, porém, em relação ao ensino da LI, se encontram, muitas vezes, angustiadas, em virtude da falta do conhecimento para tal e o exercício indevido da docência.

A título de esclarecimento, compreendemos como ingressante aquele professor pedagogo que já detinha alguma prática de docência, mas não em LI, e que se viu obrigado, pela primeira vez, a atuar como professor de LI para os 4^o e 5^o anos. Desta forma, este professor acaba por configurar-se como iniciante/ingressante no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

No sentido de entender o conceito de professor ingressante, contamos com a definição de Curado Silva e Nunes (2016, p. 146), ao defender que este é o profissional que carrega elementos de experiência e reelaboração da prática docente,

indagando, ainda, que “se esse professor já trabalha e tem experiência docente anterior a seu ingresso efetivo na rede pública, entende-se que este, em termos de carreira, já vivenciou um ou mais ciclos de aprendizagem profissional e, ao se vincular a uma rede, nível ou modalidade diferente, deve ser visto como ingressante”.

Vale ressaltar que o professor ingressante apresenta experiência profissional docente acumulada, pois conforme Curado Silva e Nunes (2016, 133), carrega consigo experiências do magistério anterior, o que não passará exatamente pelos dilemas que o professor iniciante enfrenta, entretanto, terá que readequar e se amoldar às situações que serão novas, de alguma forma, em sua prática docente, ou seja, “lidar com o novo cotidiano, a cultura organizacional, e as condições objetivas de trabalho”.

Nesse contexto, também nos reportamos a Mohn (2018, p. 27), que traça a diferença entre iniciante e ingressante, argumentando que, “ao iniciar a carreira, os professores iniciantes (sem experiência profissional) se diferenciam dos professores ingressantes (com alguma experiência profissional) na forma de lidar com as dificuldades e as descobertas no trabalho docente”.

É importante frisar, também, a diferença que se estabelece entre o professor iniciante e o ingressante no que respeita à inserção profissional na rede. Segundo Mohn (2018), a diferença entre essas duas categorias configura-se, a priori, no iniciante que acabou de finalizar sua graduação e passa em um concurso, tendo que assumir suas aulas sem nenhuma experiência profissional prévia, a não ser os estágios em escolas, enquanto o ingressante, por sua vez, ao entrar na rede de ensino por meio do concurso público detém algum tempo de graduado, havendo a possibilidade de ele possuir experiências docentes

A partir de então, conseguimos alinhar os participantes desta pesquisa nas características referendadas para o professor ingressante, pois as professoras participantes são formadas em Pedagogia, uma delas possui mais de uma graduação e outra tem uma especialização.

Em contrapartida, embora elas se configurem como ingressantes, no contexto de ensino de Língua Inglesa, as professoras apresentam características de iniciantes devido ao fato de nunca terem ensinado LI, e nem mesmo terem tido qualquer experiência prévia com o referido idioma na faculdade.

Dessa feita, uma vez organizados, partimos para dar início ao minicurso formativo. Nesse intuito, foram visitadas quatro escolas no ano de 2018, as quais se

demonstraram interessadas em participar, contudo, somente uma atendeu os critérios propostos: a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Edivaldo Zuliani Belo. Desse modo, foi nessa escola que deixamos os documentos requeridos pelo CEP (Termo de Consentimento à Pesquisa e Carta de anuência da escola), para dar início ao curso formativo no ano de 2019.

Já em maio de 2019, houve a primeira visita para a consolidação da proposta de formação em LI para os professores pedagogos. Em conversa com a coordenadora, ela se propôs a organizar os períodos dos encontros e motivar o grupo de professoras para fazer parte da formação.

Cumpra aqui ressaltar que as professoras participantes dessa proposta formativa não fizeram parte da pesquisa anterior, de Cardoso (2018).

No primeiro encontro com as professoras da EMEF Edivaldo Zuliani Belo (Fotografia 1), abordamos a proposta do curso formativo em Língua Inglesa, com ênfase em subsidiar suas necessidades formativas.

Fotografia 1 – Primeiro encontro do curso formativo



Fonte: acervo do pesquisador, 2019.

Antes, porém, me apresentei, falei um pouco de mim e de minha formação, e da proposta desta nossa pesquisa. Na sequência, cada professora, de um total de cinco docentes, se apresentou, informando sua formação e suas experiências e atuação como docente do 4º e do 5º ano.

Nessa perspectiva, todas puderam falar um pouco de suas experiências profissionais, contudo, a tensão tomou forma quando foram questionadas sobre suas percepções e sentimentos em relação a ter que lecionar o conteúdo de Inglês. Suas falas expressaram seus dilemas e desafios para cumprir tal demanda, visto que, elas não tiveram formação, enquanto graduandas, para tal. Ficaram nítidos os sentimentos de angústia, medo e vontade de desistir.

Após ouvir esses relatos contundentes, pedi que elas discorressem sobre suas necessidades formativas para cumprir com a exigência de ensinar LI, para os referidos anos. Foram unânimes as narrativas em relação ao conhecimento da língua, bem como a urgência de métodos que pudessem fazer com que suas aulas fossem mais atrativas e significativas.

Assim, tendo ouvido atentamente suas necessidades formativas, bem como seus relatos de experiências, que explicitaram frustrações devido à falta de conhecimento da LI, montamos um plano de curso que pudesse abarcar as carências constatadas no fazer pedagógico das docentes.

Esse plano seria desenvolvido em duas horas de encontros diretos, quinzenalmente, visto que, as professoras têm que participar da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ofertado pela escola onde trabalham.

Para além do que fora apontado, até então, no que se refere ao exercício indevido da profissão, pelas professoras pedagogas, que, mesmo sem a devida formação, são orientadas a ensinar LI para alunos do 4º e 5º ano (2º ciclo) do EI, abrimos um espaço para dialogar sobre a realidade que vivenciavam, ante à essa obrigatoriedade, instituída pelas diretrizes da SEMED. Houve, então, toda uma discussão e reflexão sobre essa temática um tanto contraditória.

Sendo assim, na próxima seção nos dedicaremos a uma reflexão sobre o lugar da língua estrangeira na educação básica, bem como a respeito dos normativos nacionais frente à realidade expressa pela SEMED/Rondonópolis em seus documentos orientativos, antes de seguir com o plano de execução do curso de formação.

6.1 O lugar da língua estrangeira na Educação Básica: dos normativos nacionais à realidade da SEMED/Rondonópolis

Nesta subseção abordamos a respeito dos documentos oficiais que cancelam o lugar da língua estrangeira, especialmente, no caso deste estudo, da Língua Inglesa (LI), na educação básica, e, conseqüentemente, fazer um paralelo entre os normativos nacionais e a realidade da SEMED de Rondonópolis, Mato Grosso.

Dentre os documentos analisados estão a LDBEN (BRASIL, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN (BRASIL, 2013), os PCN de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017), dos quais foram retirados excertos que asseveram as perspectivas aqui defendidas.

Sabemos que a Constituição da República Federativa do Brasil, que em 22 de setembro de 1988 foi aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte, e publicada em 5 de outubro de 1988, é a lei basilar e suprema do Brasil, a qual todas as demais categorias de normativas tomam por parâmetro. Sendo assim, toda legislação educacional deve seguir as orientações regidas na Constituição de 1988.

Nesse sentido, segundo Scaglion (2019, p. 71), a Constituição de 1988 tem como um dos seus princípios básicos “a garantia de um padrão de qualidade na educação pública, buscando, ao mesmo tempo, a universalização do ensino para todos, o que é um reflexo da luta pela cidadania”, entendendo que é papel da escola a promoção da autonomia do cidadão, tornando-os participativos, ativos e críticos, cientes de seus direitos e deveres.

Em seu Art. 205, institui que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Nesse ponto, o mercado de trabalho e suas exigências tornam imprescindíveis que o estudante passe pelo Ensino Fundamental e termine, pelo menos, O Ensino Médio, tendo contato com a Língua Inglesa, a qual se estabelece no currículo escolar.

No entanto, é sabido que a qualidade do ensino público é incipiente, e a interação do aluno com a LI é quase que insuficiente. E mesmo com a nova Constituição, não houve mudanças perceptíveis na qualidade do ensino. Por outro lado, ampliou-se a necessidade de se aprender LI em decorrência das demandas ocasionadas pela globalização.

Desse modo, a partir da aprovação da nova Constituição, tornou-se cristalina a urgência de revisar por completo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com vistas à contextualização com as atuais necessidades vigentes, ou seja, como explica Scaglione (2019), era imperioso promulgar uma LDB ajustada ao País redemocratizado e à sua sociedade em constante transformação.

Embora a nova LDB tenha sido discutida em dezembro de 1988, dois meses após a promulgação da Constituição, teve sua aprovação efetivada somente em 1996, como Lei Ordinária do Congresso Nacional, a Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), chancelada pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996.

Retomando as questões concernentes ao ensino de língua estrangeira, especificamente, LI, esboçamos nossa reflexão a partir do documento supracitado para desenvolvermos algumas ponderações.

O ensino das distintas áreas do conhecimento no Brasil é determinado e regulamentado pela LDBEN (BRASIL, 2006). Essa lei determina que o ensino de uma Língua Estrangeira, nesse caso, a LI, seja inserido a partir do 6º ano do EF como disciplina obrigatória.

Além do disposto na LDBEN (BRASIL, 2006), as DCN (BRASIL, 2013) regem que, nos componentes curriculares obrigatórios do EF, se estabeleça o ensino da “língua estrangeira moderna” (de acordo com os documentos). Entretanto, em contextos educativos díspares, o ensino da língua tem sido incluso no currículo como atividade diversificada e/ou obrigatória, nos anos iniciais do EF e, ainda, em algumas instâncias, os estudos iniciam nas creches da Educação Infantil.

Nesse sentido, a obra de Tonelli, Pádua e Oliveira (2017) chama a atenção para um outro aspecto na perspectiva de ensino de LE no Brasil. As secretarias de Educação dos municípios são norteadas pelos PCN de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) e pelas DCN (2013), que ressaltam a importância da LI e orientam a respeito da inserção de línguas estrangeiras a partir do 6º ano do EF.

Isso posto, entendemos que os PCN ressaltam a necessidade de se aprender a ler, escrever, ouvir e falar, entretanto, não apontam como atingir tais objetivos e nem quais métodos utilizar. Outro fator que não é apontado é se os professores estão preparados para ensinar os alunos a desenvolverem todas as habilidades linguísticas necessárias.

Ainda, a BNCC (BRASIL, 2017) determina que as práticas de linguagens nos anos finais do EF se somem às aquelas internalizadas nos anos iniciais.

Fazendo um paralelo das análises acima com a realidade do município de Rondonópolis/MT, onde esta pesquisa toma corpo, temos uma configuração um tanto quanto díspar em relação às diretrizes já citadas, visto que a SEMED, em sua matriz e diretriz curricular, sugere que a LI deva ser introduzida na educação escolar pelo professor pedagogo, no 1º Ciclo, de forma opcional, e obrigatória, no 2º ciclo da educação básica (4º e 5º ano). Somente no 6º ano é competência do especialista trabalhar com a LI. Assim sendo, evidenciamos uma incoerência na cobrança da disciplina de LI no quinto ano, quando quem atua neste período é o pedagogo, sem qualquer formação em LI.

Ocorre que, nesta cidade, sendo as práticas curriculares propostas, e as aulas de inglês desenvolvidas a partir do segundo ciclo, acabam despontando angústias entre os professores, pois, como pedagogos, não receberam formação linguística durante a graduação, e se veem incapacitados para trabalharem com o conteúdo de LI, o que gera insegurança e desmotivação frente ao exercício profissional docente em seu cotidiano escolar.

Essa realidade se materializa pelo documento denominado Matriz Curricular do Ensino Fundamental do Município de Rondonópolis (Figura 1, p. 94), coincidindo com os apontamentos anteriores, em relação à obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira Moderna – LEM para o segundo ciclo, contrariando os documentos oficiais, os quais declaram e chancelam o ensino de LEM a partir do 6º ano do EF.

Figura 1 – Matriz Curricular do Município de Rondonópolis/MT

PREFEITURA MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NÚCLEO DE ESCRITURAÇÃO ESCOLAR											
MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ESCOLA ORGANIZADA POR CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA											
ANO LETIVO: 2016 REGIME: ANUAL TURNO: DIURNO / NOTURNO											
ÁREAS DO CONHECIMENTO LDBEN - 9.394/96	COMPONENTES CURRICULARES	I CICLO INFÂNCIA (6,7 e 8 anos)						II CICLO PRÉ-ADOLESCÊNCIA (9,10 e 11 anos)			
		1ª Fase		2ª Fase		3ª Fase		1ª Fase		2ª Fase	
		C/H Semanal	C/H Anual	C/H Semanal	C/H Anual	C/H Semanal	C/H Anual	C/H Semanal	C/H Anual	C/H Semanal	C/H Anual
Linguagens	L. Portuguesa	10	400	10	400	10	400	10	400	10	400
	L. Estrang. Moderna										
	Educação Artística										
Ciências Exatas e Naturais	Educação Física										
	Matemática	6	240	6	240	6	240	6	240	6	240
Ciências Humanas e Sociais	Ciências										
	História	6	240	6	240	6	240	6	240	6	240
	Educ. Religiosa										
	Geografia										
Total		22	880	22	880	22	880	22	880	22	880

DURAÇÃO DA AULA:	60'	Observações: <ul style="list-style-type: none"> As aulas de Educação Física serão ministradas no contraturno. A oferta de Língua Estrangeira Moderna será opcional no I Ciclo de acordo com a proposta pedagógica da escola e obrigatória a partir do II Ciclo. Temas Transversais: Educação para o Trânsito, Responsabilidade Fiscal, Educação Ambiental, Educação Sexual, História e Cultura Indígena, Pluralidade Cultural. Na Educação de Jovens e Adultos: a Educação Física é facultativa aos alunos nos cursos noturnos. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de História, conforme Lei nº 10.639 de 09/01/2003.
AULAS SEMANAIS:	22	
DIAS LETIVOS:	200	
CARGA HORÁRIA ANUAL:	880	

Fonte: SEMED, 2011, grifos do pesquisador.

Em consonância com a Matriz curricular da SEMED, estão os saberes, habilidades e conteúdos para 1ª, 2ª e 3ª fases do 2º Ciclo, como demonstrado na Figura 2 (p. 95) a seguir, deixando claro que, neste contexto, o ensino da língua é apontado como obrigatório.

Figura 2 – Saberes, habilidades e conteúdos para 1ª, 2ª e 3ª fases do 2º Ciclo

SABERES, HABILIDADES E CONTEÚDOS 1ª 2ª E 3ª FASES DO 2º CICLO	
SABERES E HABILIDADES	
>	Conhecer e utilizar os diferentes cumprimentos.
>	Conhecer substantivos como forma de ampliação do vocabulário.
>	Identificar os diferentes espaços da escola e nomeá-los.
>	Conhecer e identificar artigos, adjetivos e verbos em frases e pequenos textos.
>	Praticar a dicção por meio da escuta.
>	Ler vocábulos e frases.
>	Desenvolver a capacidade de produzir frases.
CONTEÚDOS	
>	Cumprimentos e despedidas.
>	Identificação pessoal: nome, idade, endereço e telefone.
>	Datas, meses do ano e as estações.
>	Números (cardinais e ordinais).
>	Artigos definidos e indefinidos.
>	Pronomes.
>	Verbos no imperativo afirmativo e imperativo negativo.
>	Verbo to be (introduzir gradativamente as diferentes variações conforme os pronomes).
>	Perguntas e respostas.
>	Observação de fichas de cadastro e formulários para identificação de dados.
>	Substantivos próprios.
>	Marcas de produtos, equipamentos, jogos, internet, etc.
>	Palavras estrangeiras presentes no cotidiano: sua origem e adaptação em língua materna.
>	Leitura de portadores de textos impressos que tenham palavras estrangeiras.
>	Produção de pôsteres sobre a presença da língua inglesa no cotidiano.
>	Denominação de objetos escolares.
>	Denominação dos espaços da escola.
>	Produção de descrições dos espaços da escola.
>	Produção de cartaz com ilustração de espaços da escola e da sala de aula com sequência de nomes escritos e eventual proposta de reorganização do espaço.
>	Denominação de diferentes tipos de moradias.
>	Relação entre ilustração e descrição de diferentes tipos de moradia.
>	Denominação de espaços de uma casa e dos itens de mobílias mais comuns.

Fonte: elaborada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2011).

Além da Matriz curricular, há também um documento, da própria SEMED denominado “Diretriz Curricular Municipal para o Ensino Fundamental”, o qual teve sua última atualização em 2011. Nesse documento, da página 73 à página 78, encontram-se os seguintes proponentes para os estudos de LI: saberes, habilidades e conteúdos, especificados por ciclos e fases.

Com base nessa diretriz, podemos fazer uma interlocução com o conceito de currículo escolar que nos remete ao carro chefe de todas as atividades em uma escola, sobretudo porque, conforme Moreira (1997, p. 96), “o currículo explicita, assim, o projeto que preside as atividades educativas escolares”, quer dizer, é a partir do currículo que se norteia toda orientação do sistema educacional.

Ao analisar a Diretriz da SEMED (2011), observamos, que existe uma sucinta fundamentação teórica, baseada no PCN de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998):

[...] de acordo com o que propõem os PCNs de Língua Estrangeira, a escola precisa elaborar uma proposta de ensino que responda às exigências de um mundo globalizado em que a necessidade de reflexão e mudanças são impostas a todo tempo. Fora da escola, o aluno tem contato com os mais variados códigos e, se não souber o mínimo para sua inserção, sentir-se-á um analfabeto. Cabe, portanto, à escola ampliar a leitura de mundo de seus alunos por meio de conhecimentos sistêmicos de uma realidade lingüística que se entrecruza no ambiente escolar (RONDONÓPOLIS, 2011, p. 73).

Nesse sentido, citar os PCNs em relação à importância da inserção da LI no currículo escolar se faz pertinente, como bem referendado pelos elaboradores da Diretriz municipal, ao afirmar que “negá-la é assinar o termo de exclusão social, isto é, negar ao aluno uma perspectiva de mundo mais ampla, aberta às novas oportunidades e às novas experiências” (RONDONÓPOLIS, 2011, p. 74).

Em contrapartida, o mesmo documento propõe que “o ensino de língua estrangeira na escola deve ser encarado como prática social”, com a defesa de que, “deve-se propor um ensino em que o aluno interaja consigo mesmo e com os outros por meio da palavra, da forma a agir no mundo pelo discurso” (RONDONÓPOLIS, 2011, p. 74).

Em face do exposto, surge uma inquietação: de que maneira substantivar tais ações se o profissional por trás desse orientativo não é formado para atender tais exigências e nem mesmo recebe formação continuada para poder, de alguma forma, dar conta de estabelecer a mínima interação entre o conteúdo proposto e o aluno, no processo de ensino e aprendizagem?

Vale a pena insistir nesta indagação: como o professor pedagogo poderá lidar com as amplas sistemáticas do ensino da LI se ele não teve formação linguística adequada, enquanto graduando da Licenciatura em Pedagogia, que o habilitasse a desenvolver tais ações com o mínimo de competência?

No rastro desse questionamento, verificamos que a SEMED reconhece a deficiência, por parte dos professores, em relação ao ensino de LI para o 2º ciclo, ao pontuar que “a realidade do quadro de professores que atuam na rede municipal de ensino é de deficiência no que se refere à formação” (RONDONÓPOLIS, 2011, p. 74).

Nesse mesmo documento, a Secretaria chancela que:

[...] a maioria desses profissionais não possui formação superior em uma língua estrangeira. Assim, as aulas de Língua Estrangeira se restringem a uma extensão de cursinhos particulares, pois os professores acabam utilizando métodos de ensino ali vivenciados (RONDONÓPOLIS, 2011, p. 74).

Desse modo, notamos que os elaboradores das diretrizes parecem ser condescendentes em documentar a obrigatoriedade para que os professores pedagogos lecionem LI, como referendado no documento denominado Matriz Curricular do Ensino Fundamental, caracterizando o exercício indevido da profissão, o que contraria os documentos oficiais já citados, os quais determinam o ensino de LI para o 6º ano.

Assim, cabe aqui um outro questionamento, com o propósito de tentarmos compreender o que acontece: em que documento oficial a SEMED se respalda para legitimar a obrigatoriedade do ensino de LI para o segundo ciclo (4º e 5º ano), sendo que os referenciais normativos brasileiros não sugerem obrigatoriedade do ensino de LEM, seja inglês ou espanhol, para o segundo ciclo do EF da rede básica?

6.1.1 As necessidades formativas em LI dos professores da SEMED/Rondonópolis e a proposição da pesquisa

As reflexões até aqui conduzidas, referentes aos documentos oficiais, alinhando-os com a matriz curricular da SEMED, tornaram evidente a necessidade de atender às demandas formativas desses professores que atuam no quinto ano, sem a formação exigida, ao propor-lhes um projeto de minicurso de formação em 80 horas na escola onde atuam.

Nesse sentido, estudamos a proposta curricular de LI da SEMED, então exigida aos professores, e estruturamos o minicurso, em torno dos conteúdos propostos pela SEMED, procurando apresentá-lo de acordo com a realidade dos participantes e dos seus alunos, projetando uma dinâmica de trabalho que extrapole as habilidades

sugeridas pela SEMED (Quadro 5). Buscamos trabalhar as quatro habilidades (fala, audição, escrita e leitura), propiciando maior sentido para a interação do ensino e aprendizagem de LI.

Quadro 5 – Conteúdo proposto pela SEMED/Rondonópolis para a 2ª fase do II Ciclo

HABILIDADES	CONTEÚDO	AVALIAÇÃO
1 - Contato com a língua estrangeira em seu cotidiano; 2 - Traduzir algumas palavras utilizando o conhecimento prévio e o dicionário; 3 - Praticar a dicção através da escuta; 4 - Ler vocábulos e frases.	Cores; Animais; Frutas; Números; Família; Objetos escolares; Meios de transporte; Meses; Dias da semana; Estações do ano.	Verificar se o aluno é capaz de: - Ouvir e pronunciar as palavras trabalhadas em sala; - Traduzir palavras e pequenas frases, passando do português para o inglês e vice-versa.

Fonte: SEMED, 2019.

Cumpramos ressaltar que não adotamos nenhum livro didático. Foi por meio de pesquisas em alguns livros e *site*, aliados ao meu conhecimento prévio em LI que montamos alguns exercícios de nossas aulas - visto que sou formado em Letras Inglês/Português, tendo experiência com a língua, por ter residido durante alguns anos na Inglaterra. Segue, então, o plano de execução do minicurso formativo em LI para professoras pedagogas.

6.1.1.1 O projeto – uma proposta em favor da melhoria das práticas da LI

a) Justificativa

Tendo em vista as necessidades formativas de professores pedagogos unidocentes em início de carreira, os quais precisam ensinar LI para o 2º ciclo do Ensino Fundamental (4º e 5º ano), para atender as exigências da SEMED, em Rondonópolis, emerge a demanda de uma formação continuada que contemple, para esses professores, os estudos do idioma.

A proposta desse plano de execução é promover ações que contribuam para a prática e uso da LI voltados aos anos iniciais do EF. Além disso, oportunizar parâmetros teóricos e metodológicos para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de LI para crianças.

b) Objetivos

- Promover encontros formativos para o estudo da LI voltados à professores licenciados em Pedagogia, objetivando aprimorar o conhecimento sobre o idioma, bem como as metodologias de ensino.
- Estimular reflexões sobre a aquisição da LI pelas crianças dos anos iniciais do EF, com a meta de melhor articular o ensino e aprendizagem destes estudantes.
- Desenvolver atividades práticas com a LI e, em conjunto, definir metodologias e práticas diferenciadas, a fim de otimizar as aulas com as crianças.

c) Metodologia

A metodologia a ser adotada ao longo do curso formativo será participativa e dialogada, conduzindo os conteúdos a serem contemplados, sempre alinhados ao ritmo dos partícipes, atentando para seus questionamentos e intervenções.

d) Cronograma

As aulas serão realizadas quinzenalmente, nas segundas-feiras, no período noturno, das 18h00min às 20h00min.

e) Recursos

As reuniões acontecerão em uma sala de aula disponibilizada pela escola, e o pesquisador usará seus próprios equipamentos: notebook, caixa de som, *Datashow* e *flascards* (figuras), quadro branco e pincel atômico.

Além disso, o desenvolvimento dos encontros será subsidiado por músicas, filmes, obras literárias, assim como jogos que fazem parte da realidade dos alunos. Também serão recomendados *sites* que possam contribuir para as práticas dos professores, ou seja, como ferramentas que dinamizem seus planejamentos.

f) Avaliação

Ao término de cada aula, haverá um espaço para os apontamentos referentes às aprendizagens ao longo do curso, seus desafios e formas de melhorar e subsidiar as práticas dos professores, dando ênfase às necessidades formativas evidenciadas anteriormente.

Observar, ainda, com base nos relatos dos professores, se o fato de o professor formador ir até a escola suscita maior desejo e motivação para permanecer no curso formativo.

O curso formativo terá como ferramentas avaliativas o envolvimento e participação dos professores, bem como os registros nos Diários de campo.

Nos encontros com os professores, serão recolhidas as narrativas de alguns alunos.

6.1.1.2 Desenvolvendo o projeto: do papel para a prática real

Embora tenhamos mencionado anteriormente o primeiro encontro, por sua importância para o desencadeamento da pesquisa em campo, neste tópico detalhamos os fatos ocorridos ao longo dos demais encontros formativos.

Tendo o projeto em mãos, e sendo este compartilhado com as professoras, passamos a desenvolvê-lo por meio de aulas expositivas e dialogadas, com muito bom humor, para que o clima das aulas fosse tão envolvente e motivador, a ponto de aguçar, nas partícipes, o desejo de sempre estar presente nas aulas.

Assim sendo, foram utilizadas figuras ilustrativas e coloridas (Fotografia 2), para dar um tom mais alegre no ambiente de sala de aula, o que despertou nelas a vontade de preparar aulas com recursos semelhantes, algo que outrora não era pensado.

Fotografia 2 – Aula expositiva e dialogada sobre “Animals and Pets”



Fonte: acervo do pesquisador, 2019.

No tocante à motivação, desenvolvi, ao longo das aulas, *games* (jogos), como evidenciado na fotografia 3 (p. 101), com o propósito de suscitar encontros mais dinâmicos e leves. Sempre que um novo conteúdo era iniciado, fazíamos um *game* para dinamizar a aprendizagem, o que fomentou diálogos a respeito de como os jogos lúdicos poderiam ser uma ferramenta de aprendizagem e avaliação que não “machucava”, segundo relatos das professoras.

Fotografia 3 – Atividade lúdica *game*

Fonte: acervo pesquisador, 2019.

Na proposta das aulas, tive a pretensão de trabalhar com as quatro habilidades (fala, escuta, leitura, escrita), o que, a priori, se mostrou desafiador, pois tiraria as professoras da zona de conforto, fazendo-as produzir nessas habilidades.

No começo, algumas tiveram dificuldades, mas logo entraram no clima de participação. Na fotografia 4, temos um exemplo de aula de leitura e pronúncia, algo que sempre ocorria no início dos encontros. Em seus relatos, as professoras afirmaram gostar desse momento, pois exercitavam a pronúncia em LI.

Fotografia 4 – Trabalhando as habilidades de leitura e escrita

Fonte: acervo do pesquisador, 2019.

Um diferencial observado nas aulas foi avançarmos para além do que se esperava de um conteúdo ensinado. Quando trabalhamos, por exemplo, *fruit salad* (salada de frutas), ensinei vocabulários referentes aos nomes das frutas, cores e preferências, e, em face da receptividade, propus estudar um vocabulário extra, envolvendo os utensílios de cozinha usados para o preparo de uma salada de frutas.

Para finalizar a aula, as alunas/professoras fizeram uma salada de frutas, seguindo as orientações dadas, em inglês, pelo professor. Dessa maneira, desenvolveram as habilidades da oralidade, escuta e fala. O resultado foi satisfatório, visto que elas refletiram sobre o ensinar inglês para além dos livros, o que tornou essa aula atraente e significativa. A fotografia 5 ilustra a supracitada aula.

Fotografia 5 – Aula prática *Fruit salad*



Fonte: acervo do pesquisador, 2019.

Neste ponto, assinalamos um dado bastante interessante, isto é, o desenvolvimento de **uma nova metodologia no ensino de LI, a pedido das professoras.**

Nos dois primeiros encontros de nossa formação em LI, **as professoras solicitaram a minha presença durante suas aulas, juntamente com seus alunos.** Então, propus que fizéssemos, juntos, um planejamento que abarcasse os conteúdos a serem trabalhados bem como as dinâmicas propostas.

Ficou definido, então, que eu daria o pontapé inicial, lecionando a primeira aula, e, na sequência, elas ensinariam o que haviam aprendido em nossos encontros, utilizando as didáticas e metodologias propostas, as quais garantiriam o envolvimento dos alunos.

Uma vez concluído o planejamento, desenvolvemos os encontros junto aos alunos (Fotografia 6, p. 103), promovendo aulas mais dinâmicas, com muita interação,

procurando trabalhar, assim como aconteceu na formação das docentes, as quatro habilidades (fala, escrita, audição, leitura).

De início, foi um pouco desafiador, por ser um novo formato de aula, para as professoras, uma vez que, devido à falta de conhecimento de LI e ao exercício indevido da profissão, suas aulas se resumiam em escrever, repetir e pintar. As mudanças metodológicas, em direção a um ensino significativo, foram incorporadas em suas aulas. Conseqüentemente, as aulas adquiriram uma atmosfera propícia à mediação do conhecimento.

Dessa maneira, elas saíram do uso de cópias para colorir, e passaram a utilizar figuras, Datashow e outros recursos facilitadores para as aulas.

Depois do segundo encontro colaborativo, minhas intervenções foram mínimas, pois as alunas/professoras passaram a ser mais ousadas e autônomas. Assim, percebemos que diminuíram os anseios frente às aulas de Inglês, que tomaram proporções animadoras tanto para as professoras quanto para os alunos.

O ponto mais interessante é que a metodologia proposta e utilizada ao longo do curso formativo, antes não pensada, passou a ser parte do projeto, a partir das propostas das professoras.

Fotografia 6 – Aula colaborativa com a professora pedagoga



Fonte: acervo do pesquisador, 2019.

Merece destaque uma atividade oral, na qual os alunos, organizados em pares (*pairwork*), entrevistaram uns aos outros sobre “*animals*” e “*pets*”, sendo possível trabalhar a oralidade e a escuta (Fotografia 7, p. 104).

Salientamos que eles se divertiram muito e terminaram a atividade dizendo, com satisfação, que conseguiram ouvir e falar em inglês.

Fotografia 7 – Trabalhando a oralidade (*pairwork*)



Fonte: acervo do pesquisador, 2019.

Como vemos, o transcorrer do projeto formativo, desde a sua elaboração à concretização dos encontros, resultou em aprendizagem tanto para as alunas/professoras quanto para as crianças de suas turmas.

Para dar ideia de como isso ocorreu, apresentamos, no quadro 6 (p. 105), o cronograma dos encontros do minicurso formativo de 80 horas, informando, ainda, as atividades desenvolvidas em um deles.

Já no quadro 7 (p. 106), informamos as datas e os temas das atividades propostas e desenvolvidas com os alunos das professoras participantes do projeto formativo em regime colaborativo.

Quadro 6 – Cronograma de atividades desenvolvidas no encontro formativo

Data	Atividades desenvolvidas em cada data
01/04/19	Primeira visita à escola para agendar o início da formação. Conversa com a coordenadora para arregimentar a formação. Conversa com as professoras para levantamento das necessidades formativas e futura confecção do planejamento da formação.
15/04/19	Apresentações em inglês. Fala motivadora para o início dos encontros. Exposição dos objetivos da formação. Fala sobre “ensinar Inglês para crianças”.
29/04/19	Alinhamento do planejamento da formação com as professoras. Saudações em inglês. Breve fala sobre frases e contextos de conversações simples em inglês. Reflexão de como fazer uma aula de LI mais atrativa.
13/05/19	Ampliando sobre saudações e apresentação pessoal. Topic sobre “fruit” e “color”. Frases para utilização de comando (open, clean, get etc.). Recipe: Fuit Salad.
27/05/19	Revisão do conteúdo de “fruit” e “colors”. “Report” do desenvolvimento da aula de “fruit salad” com os alunos. Pontos positivos e negativos, e o que fazer para melhorar. (Ação reflexiva das aulas”. Como melhorar o planejamento e execução das aulas.
10/06/19	Atividade lúdica para revisar saudações. Fazendo uso de uma tabela de conteúdo semelhante à proposta da SEMED, elencamos qual seria a sequência didática proposta. Escolha pelo tópico “Animals e Pets”, “Numbers”. Trabalho em trio (conversação).
24/06/19	Trabalho com pronúncia e “listening”. Abordagens para correção. Relatos de como poderia ser proposta melhor forma de correção para não intimidar os alunos. Utilizamos dos exercícios vistos anteriormente para praticarmos atividades auditivas e as devidas formas de correção.
08/07/19	Encontro após as férias letivas. Revisão dos conteúdos de “Animals e Pets”. Sequenciamos atividades de conversação e escrita em inglês.
12/08/19	Revisão prática das saudações. Trabalho com imagens sobre cores e animais. Atividades práticas com o uso da expressão <i>I know...</i> (Eu conheço/sei...).
26/08/19	Jogos lúdicos sobre cores e animais. Sobre a temática “About me”, os professores trabalharam “days of the week”, “greetings”, “introducing yourself”. Em primeiro lugar, utilizando a prática da conversação. Na sequência, ditado, e depois, música.
09/09/19	Com a ajuda de “handouts”, os professores fizeram uma revisão-avaliação escrita, corrigindo os conteúdos já vistos. Correção dos exercícios e jogos lúdicos envolvendo os conteúdos revisados.
23/09/19	Atividade com a música “What a wonderful world”. Exercícios auditivos (listening). Report moment – ponto de vista sobre os desafios do “listening” com música.
07/10/19	“Verb to be” e “professions”. Trabalhar “short sentences” com “verb to be” e “professions”. Atividade oral e escrita.
21/10/19	“Open talk” com a presença de minha orientadora para verificar o andamento dos encontros formativos.

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 7 – Atividades propostas e desenvolvidas com os alunos das professoras participantes do projeto formativo em regime colaborativo

Datas	Temas desenvolvidos
13/06/19	Fruit and colors (aula prática: fruit salad)
23/08/19	Animals and Pets (favorite ones)

Fonte: elaborado pelo autor.

Cabe aqui informar, que os encontros com os alunos cobriram um total de 20 horas de práticas em sala de aula, em ambos os períodos, matutino e vespertino, em regime colaborativo, ou seja, formador e professoras pedagogas atuando conjuntamente.

Vale ressaltar que o curso formativo teve o seu término em dezembro de 2019.

No que concerne ao estudo ora apresentado, houve um percurso metodológico que passou por várias etapas, as quais serão descritas no próximo capítulo, em que serão analisadas as vozes das professoras, mediante os sentidos por elas atribuídos ao longo do processo formativo.

7 AS VOZES DAS PROFESSORAS PARTICÍPES DO CURSO FORMATIVO

Com o intuito de propor melhor compreensão desse capítulo, retomo aqui o objetivo dessa pesquisa, qual seja investigar se e como a itinerância na oferta da LI, propiciada aos professores no próprio ambiente de ensino de LI, favorece, além de uma aprendizagem significativa, a permanência dos mesmos ao longo do referido minicurso.

Assim, nesta parte do texto são abordadas as percepções das professoras no que respeita às suas interações ao longo do curso formativo de 80 horas.

Para tanto, tais percepções são analisadas com o auxílio dos instrumentos de coletas, quais sejam, entrevistas e relatos contidos nos diários de campo das professoras e do pesquisador – que, em seu diário de campo, fez registros dos encontros de formação dos professores e também dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, contando com a participação da professora regente, pesquisador e alunos.

Antes de apresentar as análises dos excertos contendo as narrativas das participantes da pesquisa, apresentamos as três professoras que compõem esta investigação. Seus nomes são Flor-de-lis, Girassol e Águia e todas são professoras pedagogas iniciantes/ingressantes no exercício do ensino de LI para crianças. Seus nomes são fictícios, objetivando o resguardo de suas identidades.

Salientamos que foram as próprias participantes que escolheram seus codinomes: Flor-de-lis e Girassol, em referência à beleza e ao perfume das flores; Águia, em alusão a qualidades desse animal, como garra, determinação e foco, sendo assim que ela se sentiu ao longo do minicurso formativo de LI.

A seguir, descrevemos brevemente cada uma das participantes.

A professora **Flor-de-lis** é formada em Pedagogia, com especialização em Alfabetização, pela UFMT/CUR. Esta aplicada professora iniciou sua vida profissional em 1993, quando ingressou no serviço público municipal como professora concursada da SEMED/Rondonópolis. Desde o início, ela escolheu a Escola em que leciona até hoje, como local para trabalhar e, ao longo de seus 26 anos exercendo sua profissão de professora pedagoga, nunca se afastou da referida escola.

Flor-de-lis tem, em seu percurso profissional, o trabalho desde a pré-escola até o quarto ano do EF. Foi somente no ano de 2019, para continuar com a mesma turma, que resolveu assumir o quinto ano, onde teve que ensinar LI.

A professora relata que se surpreendeu, de forma positiva, com a prática de sala de aula com esta série. De uma maneira geral, tem gostado muito de ter saído de sua “zona de conforto” e ter encarado mais esse desafio, que é o de dar aula para o 5º ano, antes da aposentadoria. Ela menciona que o único ponto que a deixou apreensiva, foi a obrigatoriedade de lecionar LI, pois ela não tinha esse conhecimento, por ser iniciante nessa modalidade de ensino. Afirma que utilizou de diversos meios, como auxílio de colegas mais experientes, para conseguir cumprir essa tarefa, mesmo sabendo pouco sobre o idioma. Citou também que a internet foi a ferramenta que a auxiliou para compreender a pronúncia das palavras.

A professora **Girassol** tem 42 anos, e 15 de exercício profissional em sala de aula. Sua primeira formação foi em Letras pela UFMT/CUR, também se especializando na área de Língua portuguesa e suas Literaturas. Em sua narrativa, a professora Girassol afirma que já ministrou aulas para jovens, crianças, adultos e idosos, e reflete que o professor precisa analisar criticamente sua atuação, numa atitude constante de ação-reflexão-ação, conforme as exigências do mundo contemporâneo e do trabalho educativo. Com isso, ela evidencia a necessidade de fazer a complementação educacional para atender as demandas requeridas pelo público (alunos) ao qual ensina.

Ela estudou Licenciatura em Pedagogia, curso este pelo qual nutre verdadeira paixão.

No entanto, Girassol pontua que, no decurso de ser pedagogo, os entraves são constantes. Como exemplo, ela cita o fato de, no ano de 2019, ter sido lotada em uma sala de 5º ano (2ª fase do 2º ciclo). E complementa, lembrando que, em sua formação, não teve aulas específicas de LI, o que fez com que ela enfrentasse muitas dificuldades no trabalho com essa disciplina, desde o planejamento até a execução das aulas, pois lhe faltava conhecimento apropriado para tal, o que a deixava, muitas vezes, frustrada e insegura. Desse modo, replicava aulas tendo parâmetro suas experiências com o inglês no aprendido no Ensino Médio.

A professora **Águia** tem 35 anos e é natural de Jaguaratama, Ceará. Terminou sua graduação em Pedagogia em 2003, e, no ano de 2008, finalizou sua segunda graduação, em Geografia. Basicamente, sua vida acadêmica teve início em 2001, quando, devido à falta de professor formado na época, quem estivesse cursando uma faculdade era requisitado a lecionar.

Sua primeira sala de aula foi multisseriada, do primeiro ao quinto ano, em uma escola na zona rural; ela descreve como um grande desafio o fato de trabalhar com crianças da alfabetização até ao quinto ano.

Em 2013, Águia mudou-se para Rondonópolis, Mato Grosso, desempenhando sua docência em várias escolas, nos anos iniciais. No ano de 2019, a professora começou a lecionar na EMEF Edivaldo Zulliane Belo, na turma do quarto ano do EF. Nesse grupo, se viu obrigada a ensinar LI, deparando-se com grandes dificuldades no planejamento e nas práticas com seus alunos, pois ela não havia aprendido LI nas licenciaturas em que se graduou, tornando árdua a preparação das aulas desta disciplina.

7.1 Análise dos dados

Considerando as reflexões propostas mediante a temática da formação, as quais apontam as fragilidades e necessidades formativas dos professores, optamos por dois eixos de discussão para a análise dos dados: 1) As expectativas que as professoras demonstram para a formação itinerante em Língua Inglesa; 2) As percepções das professoras acerca dos efeitos da formação itinerante de LI em suas práticas.

Os excertos selecionados e apresentados a seguir compõem os relatos obtidos durante a primeira fase da coleta de dados, que se deu no primeiro encontro do curso de formação de LI para professoras pedagogas. Com base neles, será analisado o primeiro eixo, que se refere às expectativas dos docentes quanto ao curso formativo.

Começamos pela fala da professora **Flor-de-lis**, ao referir-se às suas expectativas em relação ao curso formativo em LI.

A gente trabalha com Inglês em sala de aula, mas é complicado, porque a gente sabe que não recebeu a devida formação, e hoje em dia, nossas crianças são muito cheias de informações. As redes sociais, por exemplo, estão todo dia na vida deles, então, o mais importante é trabalhar principalmente com os conteúdos que estão na grade. Como as colegas falaram, a gente trabalha o conteúdo na escrita, e a pronúncia é outra, e, às vezes, a gente pronuncia de uma forma e eles já dizem: “não professora, não é assim, por que eu vi na internet”, ou porque assistiram num joguinho de Inglês. As informações estão para eles muito claras, e a gente se sente insegura, porque não é o conteúdo que a gente domina, então, assim, é frustrante, porque eu espero uma coisa e, na realidade, na aula, é

outra coisa que acontece. Meu filho faz um curso, ele gosta muito de Inglês, e, esses dias eu estava “explorando” ele, e ele me disse que eu deveria estudar Inglês. Eu sinto muita dificuldade. Bom, minha expectativa é que eu receba um norte para as minhas aulas, e que esclareça dúvidas que nós temos no dia a dia com as aulas (Entrevista com Flor-de-lis, 2019).

O relato da professora Flor-de-lis, neste fragmento, evidencia a angústia profissional frente ao ter que ensinar LI e lidar com seus alunos, muitas vezes, mais capacitados linguisticamente. Dessa forma, muitas dúvidas e receios pairam ao longo do processo de lecionar um conteúdo acerca do qual não se sente segura, levando-nos a compreender que tais sentimentos prejudicam tanto o fazer docente quanto a formação sólida de sua identidade profissional.

Nessa perspectiva, o quadro de crise do profissionalismo se materializa pela incapacidade e impossibilidade em lidar com o idioma, expressas pelas palavras da própria professora, tais como: complicado, insegura, frustrante e dificuldade.

Assim, ficam nítidos os reflexos da falta de conhecimento em LI e o exercício indevido da docência, presentes na concepção profissional dessa professora pedagoga, a qual, enquanto graduanda, não teve o estudo de Língua Inglesa na grade curricular de sua licenciatura, tornando sua prática pedagógica fragmentada e deficiente no que corresponde à aprendizagem significativa, pois, como ela própria pondera, é complicado trabalhar LI em sala de aula sem ter recebido a formação devida, o que coincide com o estudo de Rampim (2010).

Em contrapartida, Gatti (2016, p. 47) defende a formação de base e a continuada de docentes, argumentando que “o professor é um profissional e que há necessidade de dotá-lo [...] de condições que lhe permitam atuar eficazmente em escolas e ser criativo em seu trabalho construindo sua autonomia profissional”. E isto provém de uma formação adequada, oferecida tanto nas universidades, quanto nas secretarias municipais de ensino, por meio de formação continuada e assistência a esse professor em início de carreira, afirma a autora.

Daí então entendermos as expectativas em relação ao minicurso, quando a professora expõe a necessidade de contar com um norte para direcionar suas aulas, bem como aliviar as problemáticas relacionadas às dúvidas que cercam o ensino do referido idioma.

Nessa mesma vertente – das expectativas em relação ao curso formativo –, **Girassol**, por meio de suas anotações no diário de campo, expõe as seguintes considerações:

Devido nossa formação não ter aulas específicas na língua inglesa, eu estava tendo muitas dificuldades na disciplina, com meu 5º ano, mas nos foi apresentado um projeto de formação em língua inglesa, para professoras pedagogas, na escola. Fiquei surpresa e contente pela possibilidade em aprender a falar em inglês e assim preparar aulas melhores. Espero que essa formação me ajude a ser uma professora de Inglês mesmo, me oriente e dê suporte para ministrar aulas com maior embasamento (Diário de campo de Girassol, 2019).

O relato de Girassol põe em relevo a carência de aulas específicas de LI em sua formação, o que acarretou dificuldades em lidar com a referida disciplina. Em sua fala, reconhecer tal carência se faz pressuposto para provocar futuras mudanças positivas e aberturas para intervenções que venham contribuir para a melhoria de sua prática pedagógica.

Logo, concordamos com as afirmativas de Leone (2011, p. 88), ao salientar que “o conhecimento das necessidades formativas dos professores permitiria não só uma mudança qualitativa na formação como também nas implicações dessa formação sobre a prática profissional dos professores”.

Ainda, ao longo de sua narrativa, Girassol expõe suas emoções ao saber que seria ofertada uma formação com vistas a subsidiar suas necessidades em LI, e destaca uma forte expectativa de que a formação consolide sua profissionalidade no tema “ensinar inglês”, ao dizer a frase: “Espero que essa formação me ajude a ser uma professora de Inglês mesmo, me oriente e dê suporte para ministrar aulas com maior embasamento”.

A expectativa expressada pela professora em relação à formação revela, nas entrelinhas, que ela tem um conceito do que seria um professor de Inglês exemplar, e que a formação pode proporcionar isso a ela, compreensão que se alinha com as afirmativas de Rampim (2010, p. 28), ao conceituar as expectativas referentes ao professor de LE, confirmando que “o professor de inglês deve ser pensado como aquele que encara a tarefa de ensinar, auxiliando o aprendiz a ter uma autonomia na LE.

Nessa mesma ótica, vale ressaltar que os anseios de Girassol nos remetem ao conceito de necessidades formativas, relatadas por Almeida (2014, p. 51), as quais são “[...] manifestações inerentes ao indivíduo, tais como estados de carências, deficiências, fragmentações, desejos, anseios, expectativas e aspirações”, segundo referenda”.

Também no que concerne às expectativas sobre a oferta do minicurso de formação em Língua Inglesa itinerante na EMEF Edivaldo Zulliani Belo, contamos com o relato da professora **Águia**:

Minha expectativa foi bastante positiva. [...] eu gostei porque a gente tem bastante dificuldade com o inglês, e as crianças têm muitas expectativas com as aulas e nós temos as nossas dificuldades para nos organizarmos e planejarmos de forma a atender essa expectativa das crianças sobre as aulas de Inglês; e devido às tecnologias, nossos alunos têm o acesso com vocabulários e palavras e sabem mais que a gente, às vezes. Eu tenho problema com a preparação das aulas, pois tenho dúvidas com a fala (pronúncia), porque não aprendi essa matéria na faculdade. Eu até consigo lidar com a escrita, mas a fala é o maior problema, quando tenho que pensar na elaboração das aulas de Inglês. Eu entendo que ensinar de forma errada é ruim, daí a gente acaba não aprofundando nas aulas, ficando nos conteúdos mais simples para não nos complicarmos no decorrer dos assuntos. Então, minha expectativa em relação ao curso é que ele vai me dar um norte, pois com nosso conhecimento com a língua inglesa não conseguimos suprir todas as expectativas dos alunos (Entrevista com Águia, 2019).

Águia pontua ser positivo o que ela espera para o referido encontro formativo. Em sua fala, a professora destaca sua dificuldade em lidar com a organização e planejamento das aulas, pois a falta do conhecimento específico do idioma gera insegurança para promover aulas que atendam os anseios dos alunos quanto ao conteúdo, pois esses aparentam ter mais conhecimento da língua alvo, em virtude do acesso às tecnologias.

Diante do relato de Águia, nos reportamos à Prática de Ensino presente na formação de professores de LI, a qual, segundo Kaneko-Marques (2011, p. 152), pode promover “a oportunidade de aprimorar habilidades concernentes ao planejamento de aulas, envolvendo seleção, adaptação e elaboração de material didático”, para melhor implementação das aulas de Inglês.

O fato é que essa possibilidade não se aplica à Águia enquanto professora de LI, pois em sua graduação em Pedagogia não houve a oferta de Língua Inglesa, nem mesmo de Prática de Ensino para essa disciplina, o que nos leva a compreender a

sua angústia relativas às problemáticas da língua e do planejamento de suas aulas, permeadas pelo intuito de melhor subsidiar as expectativas de seus estudantes.

Nesse sentido, a professora coloca sua esperança na formação proposta, pois, segundo ela, o minicurso veio para nortear novas perspectivas no planejamento de aulas menos superficiais e mais significantes para si e seus alunos.

Isto posto, passamos para a segunda fase da coleta de dados, visando analisar o eixo 2, no tocante as percepções das professoras acerca dos efeitos da formação itinerante de LI em suas práticas.

Iniciamos pelas análises do relato de **Flor-de-lis**, que, em sua narrativa, denota um sentimento de satisfação:

[...]eu não queria muito trabalhar inglês. Eu achava meio complicado, tinha que estar ouvindo na internet e, às vezes, a gente ouve um vídeo que realmente não é aquela pronúncia, daí percebemos que falamos errado, e aí fica meio estranho. Depois, com o minicurso e as aulas, eu vi que não é tão difícil assim não, que a gente pode fazer sim, uma aula mais criativa e sem medo. A formação me ajudou muito no sentido de mudar essa ideia de que é impossível ensinar Inglês, pelo fato de eu não ter um curso de Inglês. Eu até falei para os alunos que eu não sou professora especialista de Inglês, então, eu vou aprender com eles, eu vou ouvir a pronúncia das palavras, vamos pesquisar e a gente vai aprendendo junto, e também o que eu estiver aprendendo no minicurso eu iria compartilhar com eles (Entrevista com Flor-de-lis, 2019).

Neste momento de sua narrativa, Flor-de-lis menciona o desafio que ensinar Inglês significava, a priori, antes da formação em LI. Expôs também seus movimentos pedagógicos para preparar suas aulas, os quais geravam tensão, medo e insegurança, reafirmando suas necessidades formativas em relação ao conhecimento da LI.

Em face disso, ao percebermos os dilemas acima relatados, vislumbramos a formação continuada como um arauto de esperança, quando das afirmações de Almeida (2014, p. 17), ao asseverar que “[...] seria desejável que a formação contínua suprisse, além das lacunas resultantes das deficiências e inseguranças que muitos professores trazem em relação a sua formação inicial”.

Nesse viés, a formação continuada segue nesse objetivo de subsidiar e contribuir para ações mais expressivas do fazer docente. A formação em LI ofertada aos professores, já mencionados, também segue esse ideário de contribuir para a autonomia docente em sua prática de sala de aula.

Sobretudo, Flor-de-lis refere-se ao curso de formação como um divisor de águas para sua concepção didático-pedagógico em LI.

Também notamos traços da reflexividade que a fez compreender que a formação oferecia, para si, dispositivos que a ajudaram a quebrar alguns paradigmas relativos à LI, fornecendo condições para que pudesse promover aulas criativas em seu espaço escolar, sem receio de cometer falhas, bem como partilhar, de forma mútua, conhecimentos com seus alunos, e sugere uma indução à pesquisa.

Nessa concepção, nos reportamos a Cunha (1994), em sua referência às qualidades de melhores professores, as quais são identificados nos relatos de Flor-de-lis, ao afirmar sobre as novas posturas que os encontros formativos em LI estão desenvolvendo em sua constituição docente. Assim, “[...] entre as características dos melhores professores estão: “torna as aulas atraentes”, “estimula a participação do aluno”, “sabe se expressar de forma que todos entendam”, “induz a crítica, a curiosidade e à pesquisa” (CUNHA, 1994, p. 71).

Na sequência, temos o relato da professora **Girassol** a respeito das contribuições do minicurso formativo para sua formação docente.

Antes das aulas de formação, nós íamos passar os conteúdos pra os alunos, mas nós não tínhamos a segurança que o professor, com o curso de formação, tem nos dado, principalmente a questão que ele vem até nós para dar o curso, e isso facilita muito, pois estamos em nossa escola e não é preciso sair para outro ambiente. Além disso, o professor é muito paciente quando nós falamos. Ele pede para repetir, demonstra a pronúncia, faz todo um trabalho de fonética, trabalha tanto a forma escrita, quanto a forma oral. Então, a contribuição tem sido extremamente importante para nossa formação, porque, a partir do momento que ele dá a formação para nós e nós levamos para os nossos alunos, nós passamos maior segurança, ou seja, ele nos passa a segurança ao explicar para nós e nós passamos para os nossos alunos, então, a recompensa tem sido enorme (Entrevista com Girassol, 2019).

Assim como Flor-de-lis, também **Girassol** considera que o minicurso formativo de LI tem contribuído para o crescimento de sua profissionalidade e autonomia, oferecendo-lhe maior segurança no desenvolver de suas práticas, visto que, na interação com as aulas e com a metodologia que o professor adota, essa professora se sente mais assistida, acolhida, consolidando a segurança necessária para contribuir com a educação de seus alunos.

No que tange à prática metodológica adotada pelo professor, Girassol conseguiu assimilar a importância de cada procedimento, de forma reflexiva e crítica, para sua concepção de educadora, destacando sua paciência no proceder pedagógico como fator importante para sua formação continuada.

Outro ponto levantado por Girassol é o fator itinerante do curso formativo. A professora aponta que o fato de os encontros formativos acontecerem onde ela exerce sua profissão facilita, em vários aspectos, principalmente o de não ter de mudar de ambiente, sendo possível depreender que a formação significativa deve acontecer no chão da escola.

Rossi (2010, p. 64) referenda a formação centrada no espaço escolar ao salientar que “a escola, por sua vez, não pode ser vista apenas como um local de trabalho, mas também como espaço de formação, sendo necessário investir prioritariamente na formação continuada e em serviço do professor”.

Dando continuidade às análises correspondentes ao segundo eixo, qual seja, a contribuição da formação para as professoras pedagogas, colocamos em relevo os relatos da professora **Águia**:

Quando o professor iniciou o curso formativo conosco, trazíamos uma aflição muito grande por estar no 5º ano, e o inglês que nós tínhamos conhecimento era de nossas pesquisas pessoais; no entanto, eu não tinha segurança quando ia trabalhar algo com meus alunos. Com o passar dos nossos encontros, fomos tendo um pouco mais de segurança e, principalmente, a metodologia usada aqui, de fazermos a prática durante nossos encontros, e depois levá-la até os nossos alunos, certamente ajudou muito. Depois que começamos a fazer a formação, as aulas de inglês passaram a ser esperadas pelos alunos. Eles cobravam essas aulas (Entrevista com Águia, 2019).

No fragmento exposto, a professora Águia relembra as angústias que carregava ao longo do processo de ensino e aprendizagem de LI, devido à falta de conhecimento do idioma, fato este que gerava insegurança quando de suas ações docentes em sala de aula.

Ela ressalta que sua confiança ganhou espaço depois de sua participação do minicurso formativo. Salienta, também, que a metodologia utilizada pelo professor-formador fez toda a diferença para que ela tivesse sua autoestima profissional melhor consolidada, pois, uma vez que as práticas vistas durante a formação, com suas colegas, eram replicadas com seus alunos, suas aulas se tornaram mais interessantes, ao passo que seus alunos cobravam pelas aulas de LI.

No que tange à metodologia (maneira) que o formador utilizou, e que trouxe luz para motivar a autoestima profissional de Águia, nos ancoramos nas afirmações de Monteiro (2017), quando argumenta que o professor deve

[...] adotar métodos e metodologias que possibilitem a aprendizagem, buscar melhorias à sua prática pedagógica, refletir sua prática pedagógica, receber formação continuada nessa perspectiva, enfim assumir o compromisso no processo de ensinar e aprender, efetivamente (MONTEIRO, 2017, p. 17).

O relato de Águia nos permite constatar que o minicurso trouxe uma metodologia diferenciada que instigava as partícipes da formação a se engajarem, de sorte que o processo de ensino e aprendizagem tivesse um caráter significativo.

Ainda em relação à análise do segundo eixo, Águia avalia que

Outro ponto importante foi o ensino de como planejar as aulas de Inglês. Foi prazeroso ter aprendido a fazer um planejamento para tornar as aulas mais valorosas. [...] eu percebo um grande ganho com a formação itinerante, aqui na escola. Eu acredito que o principal fator que contribuiu para estarmos aqui, do início até o fim, foi a formação vir até nós. [...] O fator de a formação acontecer na escola foi o principal motivador de permanecermos, até então, no minicurso, pois, dessa forma, em todos os encontros criávamos expectativas em relação às aulas, é saber que a formação viria até nós e não nós à formação (Diário de campo de Águia, 2019).

Nesse excerto, a professora destaca a importância de ter aprendido a planejar suas aulas de Inglês no decurso da formação, o que contribuiu para que suas aulas fossem mais ricas.

No segundo momento de seu relato, a professora Águia enfatiza o quanto a ocorrência de uma formação, de modo itinerante, contribuiu para a permanência das integrantes do minicurso até o seu término. Ela também afirma que o fato de a formação acontecer na escola onde elas trabalhavam, além de facilitar toda a logística do processo da formação, também criou expectativas em relação às aulas, ou seja, elas esperavam ansiosamente pela formação.

Nesse sentido, Rossi (2010, p. 63), ao asseverar que a escola é um espaço favorável para a formação continuada, destaca que o ambiente escolar “é o *locus* propício para o professor aprimorar a sua formação. Logo, é necessário tornar a escola no lugar de referência em todo o processo formativo”.

Para contribuir com as reflexões abordadas até o momento, trago aqui meus apontamentos e percepções, colhidos ao longo dos encontros e registrados em meu diário de campo, os quais me fizeram pensar sobre vários aspectos da formação de professores, bem como experienciar, junto com as partícipes da formação em LI, inúmeras aprendizagens.

Desde o primeiro momento em que adentrei na sala de aula onde estavam as professoras, prontas para a formação, tive um misto de sentimentos, sem saber o que encararia, observando aqueles olhares curiosos, cheios de expectativas. Conversamos bastante a respeito de suas realidades como docentes em LI, suas dificuldades e inseguranças para desenvolver com maior eficácia as aulas de inglês, devido às necessidades formativas advindas de uma graduação em que a Língua Inglesa não compõe o quadro curricular, qual seja, licenciatura em Pedagogia. Após momentos de tensão frente a relatos chocantes de sentimentos que perpassaram as frustrações, até ao desejo de desistir da profissão, decidimos, em comum acordo, como trabalharíamos (Diário de campo do pesquisador, 2019).

Confesso que esse primeiro encontro foi bastante tenso, em virtude dos relatos feitos pelas professoras, em que narraram momentos de aflição pelos quais elas tinham que passar para poder exercer sua profissão. A angústia era tanta, que pensar na desistência se tornou um fator de alívio para tais agruras.

Embora estivessem cheias de expectativas, elas carregavam, dentro de si, sentimentos e falas ainda não compartilhadas, pois, além da insegurança para ministrar as aulas, decorrentes das deficiências formativas, suas falas desnudavam, também, a ausência de respaldo da SEMED/Rondonópolis, no tocante à uma formação continuada que pudesse amenizar tais dilemas.

Assim, a partir de narrativas tão contundentes, pude ter a dimensão do desafio que encararia, e, dessa forma, em conjunto com as professoras, planejar um projeto de execução para essa formação que viesse subsidiar as necessidades formativas apresentadas.

Eis mais um relato, extraído de meu diário de campo:

Depois de alguns encontros, as professoras conseguiram, por meio de sua reflexão, perceber o quanto já tinham evoluído o pensamento em relação ao inglês, demonstraram maior motivação para o preparo e execução das aulas e viram o resultado em suas devidas salas de aula, com maior participação dos alunos. Embora não haja condição de aprenderem com maior competência a Língua Inglesa, depois de um processo formativo a curto prazo, em 80 horas, puderam ter suas

tensões e conflitos amenizados (Diário de campo do pesquisador, 2019).

Rer ler esses momentos vivenciados ao longo dos encontros, em que eu, como professor pesquisador – e formador –, pude promover intervenções para melhorar as práticas dessas profissionais, me fez crescer. Entendo que isso se deve ao formato desta pesquisa, que abarca a itinerância, uma itinerância possível diante da minha disponibilidade em levar a formação até as professoras com necessidades formativas várias, no local onde elas exercem sua profissão. Também isso me fez crescer como profissional.

Embora a inserção da LI para crianças nos anos iniciais não seja respaldada pelos documentos oficiais, a realidade desta pesquisa demonstra uma certa contradição nos dispositivos curriculares da SEMED de Rondonópolis, MT. Ainda que a proposta ensino de uma língua estrangeira passe pela inclusão cidadã, acreditamos, depois das intervenções dinamizadas por meio da formação, que algo precisa ser feito para mudar esse quadro angustiante e tenso em que os professores, sem a devida formação e preparo, se veem obrigados a ensinar a LI às crianças.

É válido enfatizar, mais uma vez, o quanto essa formação contribuiu para o ressignificar da identidade profissional de cada professor, propondo, por meio da reflexão e trabalho colaborativo, a consolidação de conhecimentos para tornar suas práticas mais significativas.

Desse modo, recorreremos ao pensamento de Nóvoa (1992, p, 26), ao afirmar que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações delineadas neste trabalho demonstram a realidade do cotidiano escolar. Vivências de professoras pedagogas que, devido às suas necessidades formativas, transitam por situações permeadas por sérios dilemas e angústias. Se não houver alguma intervenção formativa, podemos chegar a quadros de desistência da profissão, visto que, como problematizado anteriormente, ensinar LI sem ter formação adequada faz com que o profissional docente não se sinta motivado a ensinar e, por consequência, também o estudante desenvolve sentimentos de descaso para com o idioma.

As análises dos excertos das declarações e reflexões das professoras participantes demonstram, claramente, dois momentos: primeiro, uma atmosfera de desafios e angústias frente ao encargo de ensinar um idioma com grandes dificuldades linguísticas, tanto mais para professores que não receberam formação adequada. Ante o exposto, emerge a urgência de que a SEMED de Rondonópolis dê a devida atenção para a formação em LI para as professoras que ensinam nos anos iniciais (4º e 5º anos) do Ensino Fundamental.

Em contrapartida, o segundo momento, que se estabelece após as professoras terem participado do minicurso formativo de Língua Inglesa, no formato itinerante, traz um alento. Nesse sentido, o quadro de insegurança e aflição dá lugar a olhares de esperança para promover aulas criativas, contextualizadas, bem como a partilha de aprendizagens mútuas com os estudantes e o formador, sedimentando um caminho de saberes mais expressivos em relação ao idioma, com vistas a proporcionar práticas mais coerentes e significativas.

Nessa direção, a pesquisa indica que os projetos colaborativos Universidade-escola, notadamente o projeto OBEDUC/UFMT/CUR, na perspectiva de formação continuada itinerante, são fundamentais para que o docente em início de carreira/ingressante se sinta mais seguro e não desista facilmente da profissão. Por meio de diálogos com o formador e com seus pares, ele poderá alcançar ações mais apropriadas para as suas práticas pedagógicas e potencializar os movimentos de ensino e aprendizagem no ambiente onde desenvolve sua prática docente.

Isto posto, podemos considerar que esta pesquisa chega ao seu final tendo seus questionamentos referentes ao professor pedagogo no exercício indevido de sua função, no que tange ao ensino de LI para os anos iniciais do EF, problematizados e

refletidos, à luz de produções acadêmicas e da análise de documentos oficiais. Todo esse arcabouço teórico nos permitiu debater e encontrar respostas para as indagações que se apresentaram no transcurso desta investigação.

Nesse sentido, nos reportamos ao objetivo desta pesquisa, qual seja, investigar se e como a itinerância na oferta da LI, propiciada aos professores no próprio ambiente de ensino de Língua Inglesa, favorece, além de uma aprendizagem significativa, a permanência dos mesmos ao longo do referido minicurso.

Face ao objetivo supracitado, percebemos, a partir dos relatos das partícipes do minicurso formativo, que este teve seu alvo contemplado, visto que não houve nenhuma desistência ao longo das 80 horas de curso, e as professoras conseguiram ver atendidas as suas dificuldades em relação ao Inglês, aprendendo como planejar e mediar o ensino desse idioma.

Ademais, ressaltamos que o referido objetivo ganhou uma dimensão mais ampla, que ultrapassou o que foi inicialmente proposto, pois, além de atender aos professores no intuito de sanar suas necessidades formativas em relação ao domínio da LI, ampliamos o projeto, por solicitação das próprias professoras participantes, contemplando, também, os alunos das turmas nas quais lecionavam. Logo, compreendemos que a pesquisa alçou voo para além da pesquisa-formação.

Nessa proposta, as alunas/professoras participavam das atividades na formação e, juntamente com o professor-formador, planejavam suas aulas de maneira reflexiva e não instrumental, utilizando o conteúdo aprendido. Na sequência, levavam para suas salas atividades que foram elaboradas levando em consideração a realidade e o contexto de seus alunos, o que teve ampla receptividade, tornando o clima das aulas mais envolvente.

Vale ressaltar que os eixos de análises dos dados, quais sejam: 1) As expectativas que as professoras demonstram para a formação itinerante em LI; 2) As percepções das professoras acerca dos efeitos da formação itinerante de LI em suas práticas, foram plenamente respondidos, diante dos relatos das três professoras participantes, apresentando dados relevantes e reveladores a respeito do quanto a formação significou para as participantes.

Chegamos, portanto, à fase em que tecemos estas considerações finais, certos da relevância deste estudo para futuras pesquisas ou discussões, quando a pauta resvalar na questão do exercício indevido do profissional docente no tocante ao ensino de Língua Inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, quando não possui o

conhecimento do idioma em foco. Nesse sentido, poderá suscitar discussões e possíveis produções acadêmicas que colaborem para mudar o quadro de frustrações que professoras, em seu âmbito profissional, ainda sofrem por perpassarem por situações iguais às que aqui foram desveladas.

Ademais, acreditamos ser importante frisar as contribuições que esta pesquisa trouxe para minha formação como professor. O primeiro e grande contributo foi a possibilidade de ampliar as percepções em relação aos estudos, produções acadêmicas e pesquisas na área da formação docente.

Além disso, ter a possibilidade de problematizar os enfrentamentos do professorado expandiu nossos horizontes, no sentido de mudar o olhar lançado à categoria e perceber que há muito que fazer e refazer para conseguirmos ser melhores profissionais da docência.

Participar do grupo de pesquisa InvestigaçãO possibilitou a compreensão dos termos *formação* e *trabalho colaborativo*, bem como aprimorou o entendimento sobre o professor reflexivo, temática que sempre me incita a pesquisar e querer escrever sobre.

No que tange ao *ser pesquisador*, compreendo, hoje, a importância da pesquisa para o melhoramento de uma sociedade, e desse modo, reconheço que é preciso aprimorar os movimentos da pesquisa em meu fazer docente, o que certamente contribuirá para meu desenvolvimento profissional e trará novos olhares para meus pares e alunos, junto aos quais exerço minha profissão.

REFERÊNCIAS

- AGRA, C. B.; IFA, S. A introdução da língua inglesa no EFI público à luz dos multiletramentos: possibilidades e reflexões. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, R. A.; SILVA, K. A. (Org.). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2010, p. 63-93.
- ALMEIDA, C. S. **A formação contínua de professores de Língua Inglesa da rede municipal pública de ensino de Vitória, ES, à luz da análise de necessidades**. 2014. 228 f. Tese (Doutorado em linguística aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, São Paulo, 2014.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ANDRADE, M. F. R.; APARÍCIO, A. S. M. A construção colaborativa de sequências didáticas de gêneros textuais: uma estratégia inovadora de formação docente. In: ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores** (Org.) Campinas, SP. Papirus, 2016, p. 71-96.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 30 out. 2019.
- _____. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: _____. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 17-34.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BANDEIRA, H. M. M. Pesquisa colaborativa: unidade pesquisa-formação. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M (Org.). **Pesquisa Colaborativa: Multirreferências e Práticas Convergentes**. EDUFPI, 2016, p. 63-74.
- BARBOSA, E. M. da S. **Aprendência nômade: um estudo dos processos itinerantes da aprendizagem docente**. 2007. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- BDTD. Biblioteca digital de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/> Acesso em: 12 ago. 2019.
- BARREIRO, C. B. **Pesquisa-formação: a construção de si na escuta do outro**. 130f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, RS, 2009.
- BLATTMANN, Ú.; SANTOS, R. N. Acesso e uso de tecnologias em teses de dissertações: o caso BDTD. **XII Congresso da Associação Internacional para a Pesquisa Intercultural (ARIC)**. 2009.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Editora Porto, 1994.

BOHN, H. I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de des(re)construção de conceitos. *In*: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** Pelotas: Educat, 2008, p. 115-123.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Parecer CNE N° 5/97 CEB 7/5/97.** Proposta de Regulamentação da Lei no 9.394/96. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental: língua estrangeira.** Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 nov. 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. **Diário Oficial da União de 18/1/2002**, Brasília, Seção 1, 31p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 2006a. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL, **Lei 9.394 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, 1996. Texto original disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 de mar de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.803/2006**, que dispõe sobre o Observatório da Educação, 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE 01/2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Brasília, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 24/2010**, que regulamenta as bolsas de estudo e pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7044-resolucao-24-16-082010&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, Brasília 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CEB7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p.34, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n° 826/2017**, que dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, 2017b. Disponível em: https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000826&seq_ato=000&vlr_ano=2017&sgl_orgao=MEC&cod_modulo=9&cod_menu=940. Acesso em: 25 mar. 2020.

CAIXETA, Sara da Silva. **Unidocência: uma análise do trabalho pedagógico de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. 134f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2017.

CALDART, R. S. O currículo das Escolas do MST. *In: Alfabetização e Cidadania*, n. 11, abr. 2001.

CALDART, R. S. **MST 15 anos – Lições de Pedagogia da História**. Disponível em: http://www.fase.org.br/projetos/vitrine/admin/Upload/1/File/Proposta83/roseli_saleti_caldart.PDF. Acesso em: 17 fev. 2020.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In:*

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CAPES. Banco de dissertação e teses. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 12 ago. 2019.

CARDOSO, Fernanda de Mello. **Professoras iniciantes e as práticas da língua inglesa no cotidiano da profissão: necessidades e formação**. 2018. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT.

CASSOTTA, M. L. J.; LUCAS, A.; BLATTMANN, U.; VIEIRA, A. F. G. Recursos do conhecimento: colaboração, participação e compartilhamento de informação científica e acadêmica. **Inf. & Soc.** João Pessoa, v. 27, n. 1, p. 17-34, jan./abr. 2017.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? *In*: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Educat. Ed. Da Universidade Católica de Pelotas, 2008.

_____. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de língua. *In*: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G. (org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 4. Campinas: Pontes Editores, 2010.

CRUZ, S. P. S.; RAMOS, N. B.; CURADO SILVA, K. A. P. C. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. **Revista HISTEDBR** on-line. Campinas, v. 17. n. 4, p. 1186-1204, out./dez. 2017.

CUNHA, M. da. **O bom professor e sua prática**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

CUNHA, S. L.; DELIZOICIV, N. C. Formação continuada de professores: alguns apontamentos. XII Congresso Nacional de Educação-Educere. Anais...PUC-PR, 2015.

_____. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** v. 23. n. 1-2, São Paulo, jan./dez.1997.

_____; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

CURADO SILVA, K. A. P. C. D.; NUNES, D. D. F. Desenvolvimento profissional docente: conceituando o início da carreira. *In*: SOUZA, R. C. C. R. D.; MAGALHÃES, S. M. O. **Formação, profissionalização e trabalho docente**: em defesa da qualidade social da educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 131-150.

_____. Formação contínua docente: uma questão epistemológica. *In*: MONTEIRO, S. B.; OLINI, P. (org.). **Coleção Encontro Nacional de didática e Práticas de Ensino**: formação continuada e desenvolvimento profissional docente. Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável, v. 4. p. 29-46, 2019.

DEWEY, J. **Como pensamos**. Barcelona: Paidós, 1989.

_____, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DI GIORGI, C. A. G. et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FERNANDES, F. A. Crenças sobre a cultura de ensinar e aprender línguas de uma professora de Inglês como língua estrangeira (LE) sem formação em Letras. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, DF, 2010.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FÜRKOTTER, M. et al. O que a formação contínua deve contemplar?: o que dizem os professores. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 849-869, jul./set. 2014.

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

_____. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 nov. 2018.

_____. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. *In:* ANDRÉ, M (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2016, p. 35-48.

GIMENEZ, Telma. Apresentação. *In:* ROCHA, C. et al. (Org.). **Língua Estrangeira para Crianças: ensino-aprendizagem e formação docente.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 13-25.

GIROUX, H. Professores como intelectuais transformadores. *In:* _____. (Org.). **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GUEDES-PINTO, A. L. **Memorial de formação: registro de um percurso.** Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-AnaGuedes.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2020.

HOOKS, B. **Teaching to transgress: educations as the practice of freedom.** Routledge, 1994.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Lisboa: Porto Editora, 1992.

_____. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Qualidade do ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 02, p. 373-383, maio/ago. 2006.

_____. **Experiências de vida e formação.** Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KANEKO-MARQUES, S. M. **Processo de (re)construção da prática pedagógica de professores de Língua Inglesa em formação inicial.** 2011. 237 fls. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. 2011.

LEMES, F. M. M. Formação crítica docente e seu reflexo no ensino crítico de inglês para crianças: experiências transformadoras. *In:* TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, R. R. O. (Org.). **Ensino e formação de línguas estrangeiras para crianças no Brasil.** Curitiba, Paraná: Appris, 2017.

LEONE, N. M. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente – SP, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIBERALI, F. C. Globalization, superdiversity, language learning and teacher education in Brasil. *In:* BANEGAS, D. L. **Initial English Language Teacher Education: international perspectives on research curriculum and practice.** Bloomsbury Academic. London, UK, 2017

_____, F. C. Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. *In:* GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G. **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 71-91

LIMA, E. F. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 343-358, maio/ago. 2015.

LIMA, A. P. de; MARGONARI, D. M. A prática de ensino e a formação de professores de inglês para crianças. *In:* ROCHA, C. H.; TONELLI, R. A.; SILVA, K. A. (Org.). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente.** Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2010, p. 187-202.

LINS, A. F. Impactos do trabalho de pesquisa colaborativo na formação e no desenvolvimento profissional de professores de Matemática no Projeto OBEDUC Núcleo UEPB. **Revista Formação Docente.** Belo Horizonte, MG. v. 09, n. 16. p. 77-94. jan./jun. 2017.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, vol. 13, n. 3, p. 214-225, set./dez., 2013.

LÓPEZ, M. J. D. Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 6, p. 6-10, 2017. Volume extra.

LORENZZON, M. R. **Narrativas dialogadas nos diários de campo reflexivos de professoras iniciantes**: possibilidades de autoformação. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2017.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Barcelona: Porto, 2002.

MARCELO, C. M. A formação de professores: centro de atenção e pedra de toque. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997a.

MARCELO, C. M. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre a prenda a ensinar. *In*: XX Reunião Anual da ANPEd. Anais... Caxambu, setembro de 1997b

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2011.

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

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

MILITÃO, A. N.; LEITE, Y. U. F. A historicidade do conceito de formação continuada: uma análise da visão de Paulo Freire sobre a formação permanente. VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. **Anais...** Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, v. 01. p. 01-15, 2013.

HERNECK, H.; MIZUKAMI, M. da G. N. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. *In*: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escolas**. São Paulo: EdUFSCar, 2010, p. 316-337.

MOHN, R. F. F. Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia. 332 f. Tese de doutorado. Universidade Federal de Brasília. Brasília-DF, 2018.

MOITA LOPES, L. P. da. (2003). A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: Barbara, L.; Ramos, R. de C. G. (org.). Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas. São Paulo: Mercado de Letras, p. 29-57.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto; Porto Editora, 1992.

Silva, J. M. O lúdico no processo de ensino e aprendizagem: concepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT.

MOREIRA, A. F. B. A Psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cad. Pesq.** n. 100, p. 93-107, mar. 1997. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/770/782>. Acesso em: 27 fev. 2020.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

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

_____. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

_____. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

_____. Não há conhecimento sem conhecimento de nós mesmos. In: VICENTINI, A. A. Fernandes; EVANGELISTA, F. (Org.). **Um baú de histórias**: narrativas e formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

PAIVA, N. P. **Itinerâncias de professoras e escrita de si**: tecendo a formação pelo fio da memória. 2012. 158 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. 2012.

PASSEGGI, M. C et al. As Narrativas Autobiográficas como Fonte e Método de Pesquisa Qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, 33, 2016.

PASSOS, L. F. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p. 165-188.

PRÍNCEPE, L.; ANDRÉ, M. Condições de trabalho na fase de Indução profissional dos professores. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019.

PRYJMA, M. F. et al. Saberes da convivência no desenvolvimento profissional do professor. In: MONTEIRO, S. B.; OLINI, P. (org.). **Coleção Encontro Nacional de**

Didática e Práticas de Ensino: formação continuada e desenvolvimento profissional docente. Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável, v. 4, 2019, p. 72-84.

RAMPIM, M. F. **Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças.** 2010. 117 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2010.

RICHARDS, J. C. Growing up with TESOL. **English Teaching Forum**, v. 46, n. 1, p. 2-11, 2008.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROCHA, C. H.; COSTA, L.; SILVA, K. A. Inglês para crianças do Ensino Fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, 2006.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries:** dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. 328f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2006.

ROCHA, C. H.; TONELLI, R. A.; SILVA, K. A. (Org.). **Língua estrangeira para crianças:** ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2010.

ROCHA, Cláudia; LIBERALI, Fernanda Coelho. Ensino de línguas nos anos iniciais de escolarização: reflexões sobre bilinguismo e letramentos. In: RODRIGUES, André Figueiredo; FORTUNATO, Marina Pinheiro (Org.). **Alfabetização e letramento:** prática reflexiva no processo educativo. São Paulo: Humanitas, 2017, p. 127-144.

RODRIGUES, A. **Análise de necessidades de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação continuada de professores.** Lisboa, 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, n. 19, set./dez. 2006, p. 37-50, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis. **Diretriz Curricular Municipal para o Ensino Fundamental**, Rondonópolis, MT: SEMED, 2011.

ROSSI, Fernanda. **Formação continuada em Educação Física escolar:** concepções e perspectivas de professores. 2010. 213 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2010.

SCAGLION, L. F. **Políticas Nacionais sobre o ensino da língua inglesa no Brasil:** o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares. 2019. 152 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, São Paulo. 2019.

SCALABRIN, I. S.; PIAIA, C. A pedagogia da escola itinerante. XI Congresso Nacional de Educação - Educere. **Anais...** PUC-PR, 2013.

- SCHÖN, D. (1983). **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.
- SCIELO. Banco de periódicos. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 30 abr. 2019.
- SILVA, V. R. da. Os desafios do professor bilíngue infantil: necessidade de uma formação continuada. *In*: ROCHA, C. H.; TONELLI, R. A.; SILVA, K. A. (Org.). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2010, p. 297-323.
- SILVA, T. M. **Carências na formação de professor de Língua Inglesa em face do ensino para crianças de 6 a 10 anos: uma amostragem do problema**. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- SOUZA, M. G. M. de. **A prática pedagógica do professor de Língua Inglesa nas escolas públicas do Ensino Médio**. 2005. 150f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, CE.
- SOUZA, D. R. S.; OLIVEIRA, E. G.; BRITO, M. S. A importância da formação continuada no rito de passagem de egresso a professor. *In*: II Seminário de formação docente: intersecção entre universidade e escola – necessidades formativas nas e das licenciaturas. 2017. Dourados-MS. 2017. **Anais...** Dourados-MS. v.1, p. 1-16.
- SOUZA, D. R. S. A. **A formação itinerante: experiências e percepções de professores iniciantes do OBEDUC/UFMT**. 2019. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT.
- SPANAVELLO, C. S.; BELLOCHIO, C. R. Educação musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, 89-98, mar. 2005.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, R. R. O. (Org). **Ensino e formação de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba, Paraná: Appris, 2017.
- VASCONCELOS, C. dos S. Competência docente na perspectiva de Paulo Freire. **Revista de Educação AEC**. n. 143, abr./jun. 2007, p. 66-78.
- VEIGA, I. A. A prática pedagógica do professor de Didática. São Paulo: Papyrus Editora, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Repensando as conexões entre formação na universidade e as expectativas de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, v. 35, n. 3, set./dez. 2010. Santa Maria, pp. 479-504