



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**ELISÂNGELA DOS SANTOS RIBEIRO LIMA**

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA EM  
RONDONÓPOLIS-MT: ANÁLISES DAS CONVERSAS PROFISSIONAIS ACERCA  
DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MATO GROSSO**

**RONDONÓPOLIS-MT**

**2026**

**ELISÂNGELA DOS SANTOS RIBEIRO LIMA**

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA EM  
RONDONÓPOLIS-MT: ANÁLISES DAS CONVERSAS PROFISSIONAIS ACERCA  
DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MATO GROSSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis – UFR, na Área Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa Política, Formação e Práticas Educativas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Maria Martins

**RONDONÓPOLIS-MT**

**2026**

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

L732n

Lima, Elisângela dos Santos Ribeiro.

NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORAS DE LÍNGUA  
INGLESA EM RONDONÓPOLIS-MT: ANÁLISES DAS CONVERSAS  
PROFISSIONAIS ACERCA DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES EM MATO GROSSO [recurso eletrônico] / Elisângela dos Santos  
Ribeiro Lima. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 178 f., il. color., pdf). – 2026.

Orientador(a): Profa. Dra. Rosana Maria Martins.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de  
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Rondonópolis, 2026.

Inclui bibliografia.

1. Formação de professores. 2. formação continuada. 3. professores de Língua  
Inglesa. 4. necessidades formativas. 5. conversas profissionais. I. Martins, Profa.  
Dra. Rosana Maria, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA EM RONDONÓPOLIS-  
MT: ANÁLISES DAS CONVERSAS PROFISSIONAIS ACERCA DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES EM MATO GROSSO”

AUTORA: MESTRANDA **ELISÂNGELA DOS SANTOS RIBEIRO LIMA**

Dissertação defendida e aprovada em **06** de **FEVEREIRO** de **2026**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. **DOUTORA ROSANA MARIA MARTINS** (Presidente da Banca/**ORIENTADORA**)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. **DOUTORA SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA** (Examinadora Interna)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. **DOUTORA ROSA MARIA MORAES ANUNCIATO** (Examinadora Externa)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

4. **DOUTOR ADEMAR DE LIMA CARVALHO** (Examinador Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 06/02/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Rosana Maria Martins, Docente - UFR**, em 06/02/2026, às 18:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosa Maria Moraes Anunciato, Usuário Externo**, em 09/02/2026, às 11:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Simone Albuquerque da Rocha, Docente - UFR**, em 09/02/2026, às 22:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0637121** e o código CRC **4F007FFB**.

*Aos meus pais, ao meu marido e aos meus filhos, Camilla e Fellipe, dedico este trabalho. A cada gesto de carinho, a cada palavra de incentivo e a cada demonstração de amor, encontrei motivação para seguir. Este sonho também é de vocês. Minha eterna gratidão.*

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço ao meu Senhor Jesus Cristo, por ter estado comigo em todo o tempo, fortalecendo-me e guiando meus passos.

Aos meus amigos Ana Patrícia, Luline e Eudes, pelo incentivo, carinho e por sempre me motivarem a continuar.

À minha amada família, por ser minha inspiração diária e motivação constante para seguir na caminhada.

Às professoras participantes da escola, pela parceria e companheirismo.

Aos colegas de mestrado, pelas contribuições, apoio, colaboração nos trabalhos em grupo e nas escritas coletivas.

À minha querida amiga e colega de mestrado Vanuza, pela amizade e pelas palavras de conforto, especialmente nos momentos em que enfrentamos problemas de saúde e desânimo diante das dificuldades.

Aos professores do mestrado, pelas leituras, orientações e contribuições fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato e Dra. Simone Albuquerque da Rocha, pela participação na banca e pelas valiosas contribuições à escrita deste trabalho.

À minha querida professora Rosana Martins, pelo carinho, sensibilidade, cuidado, zelo e, acima de tudo, pela humanidade, essenciais para que eu pudesse desenvolver este trabalho.

Enfim, agradeço a mim mesma, por não ter desistido dos sonhos que almejei conquistar.

E a todos que, direta ou indiretamente, acreditaram neste trabalho, o meu muito obrigada!

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1 – Produção por Região .....	40
--	----

## LISTA DE TABELAS

<b>Quadro 1</b> - Dissertações, teses e artigos analisados no período de 2019-2024 .....	36
<b>Quadro 2</b> - Dissertações e teses do Campo da Autobiografia.....	39
<b>Quadro 3</b> - Perfil das participantes da pesquisa .....	53
<b>Quadro 4</b> - Tipos de necessidades formativas conforme Marcelo (1999) .....	100
<b>Quadro 6</b> - Quadro-síntese geral – Comparativo dos três eixos de análise .....	134

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>AM</b>	Amazonas
<b>AVADEP</b>	Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Portal Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>Cefam</b>	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
<b>CEFAPRO</b>	Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Básica
<b>Cefor</b>	Centro Permanente de Formação de Professores
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>COADM</b>	Coordenadoria Administrativa e Financeira
<b>COFOR</b>	Coordenadoria de Formação Continuada, Coordenadoria de Formação Continuada
<b>COGER</b>	Coordenadoria de Gestão Escolar e Rede
<b>COGPE</b>	Coordenadoria de Gestão de Pessoas

<b>COIPT</b>	Coordenadoria de Infraestrutura, Patrimônio e Tecnologia da Informação
<b>COPEP</b>	Coordenadoria de Gestão Pedagógica
<b>DCR-MT</b>	Documento Curricular Referencial de Mato Grosso
<b>DRE</b>	Diretoria Regional de Educação
<b>EE</b>	Escola Estadual; Escola Estadual
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FGV</b>	Fundação Getúlio Vargas
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>GR</b>	Gratificação por Resultados
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IN</b>	Instruções Normativas
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MT</b>	Mato Grosso
<b>NRE</b>	Núcleos Regionais De Educação
<b>NRE</b>	Núcleo Regional de Educação
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PCN's</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais

<b>PEIP</b>	Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica, Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica
<b>PHM</b>	Programa Híbrido de Mentoria
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPGEdu/UFR</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis
<b>SAEB</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<b>SciELO</b>	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
<b>SEDUC-MT</b>	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
<b>Sintep</b>	Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso
<b>SUFP</b>	Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UFMT</b>	Universidade Federal de Mato Grosso
<b>UFR</b>	Universidade Federal de Rondonópolis
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR), na linha de Política, Formação e Práticas Educativas. O estudo investiga as necessidades formativas de professoras de Língua Inglesa no contexto da formação continuada, a partir das conversas profissionais, com foco no programa Educação 10 anos, instituído em 2022, pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT). Centra-se na seguinte questão: A formação continuada proposta pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT) atende às necessidades formativas das professoras de Língua Inglesa que atuam na rede estadual do Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, no município de Rondonópolis-MT? Tem-se, como objetivo geral analisar, a partir das conversas profissionais, se as necessidades formativas das professoras de Língua Inglesa estão sendo contempladas na atual proposta de formação continuada da SEDUC-MT. E, como objetivos específicos: identificar e apresentar as necessidades formativas expressas nas conversas profissionais; descrever o processo de formação, considerando o programa Educação 10 anos; e avaliar como as necessidades dessas professoras estão sendo atendidas na política de formação continuada pela SEDUC-MT. Adota-se a pesquisa de abordagem qualitativa, com foco em narrativas profissionais. A análise baseia-se em uma metodologia compreensivo-interpretativa, buscando compreender as necessidades formativas expressas pelas professoras e sua adequação às necessidades formativas e profissionais. Os dados evidenciam que as necessidades formativas das professoras de Língua Inglesa não se resumem à carência de conteúdo, mas envolvem dimensões estruturais: a falta de conexão entre políticas e realidade escolar, o despreparo da formação inicial, a ausência de escuta aos professores e a fragilidade de formações obrigatórias. Em contrapartida, emergem práticas de resistência criativa, como a autoformação e o apoio coletivo entre pares, que revelam a capacidade de reinvenção dos docentes.

**Palavras-chave:** Formação de professores; formação continuada; professores de Língua Inglesa; necessidades formativas; conversas profissionais.

## ABSTRACT

This research is linked to the Graduate Program in Education of the Institute of Human and Social Sciences at the Federal University of Rondonópolis (PPGEdu/UFR), within the Policy, Teacher Education, and Educational Practices research line. The study investigates the formative needs of English Language teachers in the context of continuing education, based on professional conversations, with a focus on the “Education 10 Years” program, established in 2022 by the State Secretariat of Education of Mato Grosso (SEDUC-MT). It is centered on the following question: Does the continuing education program proposed by the State Secretariat of Education of Mato Grosso (SEDUC-MT) meet the formative needs of English Language teachers working in the state school system at the Final Years of Elementary Education and High School levels in the municipality of Rondonópolis-MT? The general objective is to analyze whether the formative needs of English Language teachers are being addressed in the current continuing education proposal developed by SEDUC-MT. The specific objectives are: to identify and present the formative needs expressed in professional conversations; to describe the training process, considering the “Education 10 Years” program; and to evaluate how these teachers’ needs are being addressed within the continuing education policy implemented by SEDUC-MT. This is a qualitative study focused on professional narratives. The analysis is based on a comprehensive-interpretive methodology, seeking to understand the formative needs expressed by teachers and their alignment with professional training demands. The data reveal that the formative needs of English Language teachers go beyond content-related gaps and encompass structural dimensions: the lack of alignment between educational policies and school reality, shortcomings in initial teacher education, the absence of teachers’ voices in decision-making processes, and weaknesses in mandatory training programs. Conversely, practices of creative resistance emerge, such as self-directed learning and collective peer support, which highlight teachers’ capacity for reinvention.

**Keywords:** Teacher education; continuing education; English Language teachers; formative needs; professional conversations.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1 Minha Trajetória profissional na Educação: Memorial de Formação .....	23
<b>2 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>27</b>
2.1 Mapeamento das pesquisas que estabelecem diálogo com a temática investigada.	27
2.2 Apresentação do modelo metodológico.....	41
2.3 Participantes e lócus da pesquisa .....	47
2.4 Instrumentos de coleta de dados: gerando dados para pesquisa .....	55
2.5 Análise compreensivo-interpretativa das conversas profissionais: leitura aprofundada dos dados.....	58
<b>3 POLÍTICA FORMATIVA DE PROFESSORES DE MATO GROSSO .....</b>	<b>66</b>
3.1 Movimento das Políticas Públicas brasileiras .....	66
3.1.1 A história do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação básica (Cefapro) em Mato Grosso: entre tensões vividas e o desfecho de um centro formativo.....	70
3.1.2 O contexto de criação das diretorias regionais de educação (DRE) em Mato Grosso: o controle e a prescrição da política educacional .....	78
3.2 Formação continuada de professores em Mato Grosso .....	83
3.3 Necessidades formativas: fundamentos, práticas e reflexões .....	94
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS ENTRE AS CONVERSAS PROFISSIONAIS .....</b>	<b>103</b>
4.1 Diálogos iniciais: as colaboradoras em conversas profissionais .....	104
4.1.1 Eixo 1 — “As necessidades formativas das professoras de Língua Inglesa: escutas e sentidos nas conversas profissionais” .....	107
4.1.2 Eixo 2 — “Entre diretrizes e vivências: a formação continuada no programa Educação 10 Anos” .....	114
4.1.3 Eixo 3 – “Política de formação continuada da SEDUC: tensões entre necessidades docentes e ofertas institucionais” .....	126
4.1.4 Análise da Roda de Conversas à luz dos três eixos da pesquisa ....	137
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE A - CARTA CONVITE.....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 1.....</b>	<b>161</b>

<b>APÊNDICE C – ROTEIRO PARA PESQUISADOR .....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICE D – MEMORIAL.....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA COM AS PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA.....</b>	<b>173</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR), na linha de pesquisa Política, Formação e Prática Educativa. A temática central da investigação aborda as necessidades formativas de professoras de Língua Inglesa no contexto da formação continuada, por meio de conversas profissionais, sobre o programa "Educação 10 anos", da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), instituído pelo Decreto nº 1497/2022<sup>1</sup>.

O ensino de Língua Estrangeira nas escolas estaduais de Mato Grosso tem experimentado significativa expansão, sendo incorporado, de forma obrigatória no currículo escolar, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 1996, no artigo 26 – § 5º, estabelecia que, na parte diversificada do currículo, seria obrigatório, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna. A escolha da língua ficava a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades que a instituição possuía. Em 2017, a Lei 13.415/2017 que trata do artigo 26, § 5º, torna o inglês obrigatório desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Adicionalmente, a Lei 14.945/2024 do Conselho Nacional de Educação, no Art. 35-d, determina que a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio definirá os direitos e objetivos de aprendizagem, nas seguintes áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, incluindo Língua Portuguesa e suas literaturas, Língua Inglesa, Artes e Educação Física.

Vale ressaltar que a oferta da Língua Estrangeira, em especial a Língua Inglesa, faz parte de um pacote de programas educacionais de políticas públicas, intitulado "Educação 10 anos", o qual o Estado de Mato Grosso adotou como uma proposta para elevação da qualidade do ensino público nas unidades escolares. A adoção da obrigatoriedade da Língua Inglesa no currículo do Ensino Fundamental pelo Estado de Mato Grosso, concebida como uma iniciativa para a elevação da qualidade do ensino público nas unidades escolares, levanta diversas

---

<sup>1</sup> Política Pública "Educação 10 anos", dispõe sobre a promoção de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira.

problematizações. Primeiramente, é indispensável considerar se as escolas estão adequadamente equipadas com recursos materiais e humanos para atender a essa demanda, incluindo a formação contínua dos professores e a disponibilidade de materiais didáticos apropriados.

Deve-se, também, questionar como essa medida impacta a carga horária e o currículo escolar e se ela atende às necessidades e contextos específicos dos professores de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso. Assim, a implementação dessa proposta necessita de uma avaliação contínua e criteriosa para garantir que seus objetivos de elevação da qualidade do ensino público sejam efetivamente alcançados.

Dito isso, sabe-se que a mencionada disciplina, em todos os níveis de ensino na rede estadual, foi implantada com a disponibilização de diferentes apoios pedagógicos. O primeiro deles, conhecido como Material Estruturado de Língua Inglesa, bem como a plataforma Mais Inglês<sup>2</sup>, ambos no intuito de promover a proficiência dos estudantes da rede pública em Língua Inglesa. Inicialmente, é crucial considerar a eficácia desses recursos no contexto das escolas públicas. As condições socioeconômicas dos estudantes e a infraestrutura das escolas podem influenciar diretamente o acesso e a utilização eficaz desses materiais.

Ao analisar a realidade da escola pública, torna-se inevitável reconhecer as múltiplas fragilidades que marcam seu cotidiano. Em grande parte das instituições, observa-se a precariedade das condições estruturais: prédios necessitando de reformas, mobiliário danificado, ausência de refeitórios adequados, laboratórios de ciências sucateados e número insuficiente de computadores. Soma-se a isso a carência de professores substitutos e a inexistência de estratégias que garantam o direito dos estudantes às aulas, preservando, simultaneamente, o direito dos profissionais a férias, licenças e afastamentos médicos.

Essas condições revelam que a escola pública está profundamente atravessada por fatores socioeconômicos que impactam tanto o acesso quanto a permanência dos estudantes, interferindo diretamente na eficácia das práticas pedagógicas. Como aponta Libâneo (2010), a escola é um espaço de contradições sociais, onde se refletem as desigualdades estruturais que perpassam a sociedade.

---

<sup>2</sup> PLATAFORMA MAIS INGLÊS, plataforma *online* a qual professores e alunos podem ter acesso a atividades complementares.

Assim, não se pode pensar a qualidade da educação sem considerar as condições objetivas de trabalho docente e de aprendizagem discente.

Ademais, observa-se o avanço de políticas de responsabilização, que transferem para as escolas e suas gestões o ônus dos resultados educacionais, frequentemente atrelados a incentivos financeiros, como o chamado *14º salário*. Essa lógica reforça o caráter gerencialista das políticas educacionais, deslocando o foco das causas estruturais da evasão e da irregularidade da frequência para uma cobrança individualizada e punitiva. Nesse contexto, Freire (1996) adverte que a prática educativa emancipadora só é possível quando se reconhece a complexidade das condições concretas da escola e se promove a escuta e o diálogo como fundamentos da transformação social.

Portanto, compreender a escola pública em sua totalidade requer reconhecer sua inserção em um contexto socioeconômico desigual, suas carências materiais e humanas e, sobretudo, a necessidade de políticas públicas comprometidas com a equidade, a valorização profissional e o fortalecimento das condições reais para o desenvolvimento de uma educação democrática e de qualidade social.

Além disso, é fundamental que se analise a formação dos professores para utilizar esses recursos de maneira eficaz. A implementação de novos materiais e plataformas digitais requer que os docentes sejam proficientes não apenas no conteúdo, mas também na utilização de tecnologias educacionais. Isso levanta a inquietação de como está sendo conduzida a formação continuada dos professores de Língua Inglesa, se eles estão recebendo suporte adequado para enfrentar esses desafios e outros que vão surgindo no decorrer do processo formativo e de atuação profissional.

Nesse sentido, defendo que a proposta de ensino traz em seu bojo a concepção de que a formação de professores precisa ser priorizada (Gatti, 2010) para, desse modo, atender a comunidade escolar, especificamente os professores nas suas necessidades formativas. Assim, a fim de entender esse processo, trago a seguinte problemática: A formação continuada proposta pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT) atende às necessidades formativas dos professores de Língua Inglesa que atuam na rede estadual no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio<sup>3</sup>, no município de Rondonópolis-MT?

---

<sup>3</sup> Optei pelos dois níveis, pois os professores atuam, simultaneamente, no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio para fecharem a carga horária.

No intuito de responder a essa problematização, defini, como objetivo geral analisar, a partir das conversas profissionais, se as necessidades formativas dos professores de Língua Inglesa estão sendo contempladas na proposta de formação continuada da SEDUC, de modo a contribuir para o ensino de Língua Inglesa.

Para o alcance desse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e apresentar as necessidades formativas de professores de Língua Inglesa, que são expressas nas conversas profissionais;
- apresentar e discorrer como acontece a formação de professores de Língua Inglesa, considerando o programa de governo de Mato Grosso “Educação 10 anos” e
- analisar, a partir das conversas profissionais com as professoras, de que forma a SEDUC tem atendido às necessidades formativas expressas pelas participantes da pesquisa.

As necessidades formativas de professores não podem ser compreendidas de forma restrita, centradas apenas na aquisição de conhecimentos técnicos ou pedagógicos. Elas assumem uma dimensão mais ampla, que perpassa o desenvolvimento humano, social e cultural dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, é imprescindível reconhecer que tais necessidades estão profundamente imbricadas nas realidades socioculturais dos professores, sendo influenciadas por fatores históricos, econômicos, políticos e culturais.

Como afirma Galindo (2011),

compreendo que as necessidades formativas vão além da simples aquisição de conhecimentos técnicos ou pedagógicos. Parto do entendimento de que elas incorporam uma visão abrangente do desenvolvimento humano, social e cultural. Essas necessidades devem ser compreendidas dentro dos contextos socioculturais específicos das pessoas, reconhecendo as influências históricas, econômicas, políticas e culturais que moldam suas realidades educativas Galindo (2011, p. 49).

Essa compreensão reforça a importância de que os processos formativos sejam pautados no diálogo com os sujeitos, considerando seus contextos, trajetórias e desafios, a fim de promover práticas pedagógicas mais reflexivas, críticas e socialmente comprometidas.

Nessa mesma direção, Sousa et al. (2021, p. 4) reforçam que “as necessidades formativas não são estáticas nem universais, mas dinâmicas, construídas a partir dos

desafios cotidianos, das relações sociais e das condições objetivas e subjetivas em que os docentes estão inseridos.” Dessa forma, pensar a formação de professores é reconhecer que ela precisa dialogar com as realidades concretas, acolher as demandas emergentes e considerar os múltiplos saberes que os educadores constroem em sua trajetória profissional e pessoal.

Lima (2015) ressalta a importância de atender às necessidades formativas de professores como um componente essencial do desenvolvimento profissional. Segundo a autora, a formação docente deve ser um processo contínuo e permanente, integrado à prática cotidiana dos educadores, promovendo uma reflexão crítica sobre as experiências e os desafios enfrentados. Além disso, Lima (2015) destaca a necessidade de contextualizar as práticas formativas, levando em consideração as especificidades do ambiente escolar e as demandas socioculturais.

A Política Pública de Línguas Estrangeiras, uma política de Estado, com duração de, no mínimo, 10 anos, surgiu da necessidade de elevar os índices de proficiência dos estudantes da rede pública de ensino de Mato Grosso. Institucionalizada pelo Decreto nº 1.497/2022, essa política integra as ações do programa Educação 10 Anos, cujo compromisso é ofertar “uma educação de excelência, em todas as etapas de ensino, com tempo de instrução semelhante aos dos países com educação de ponta, desenvolvendo competências que os preparem para os desafios no novo século, transformando a rede estadual de educação em uma das cinco melhores do país até 2032” (Governo de Mato Grosso, 2022).

O propósito de todos os programas e ações é promover um ensino reflexivo e analítico de línguas estrangeiras, aprimorando habilidades de fala, leitura, escrita, conhecimento linguístico e compreensão intercultural. Isso permitirá, aos estudantes, expandir suas capacidades de comunicação em diferentes contextos.

A análise da formação continuada no contexto da rede estadual de ensino exige o diálogo com os documentos normativos e teóricos que sustentam a proposta político-pedagógica vigente. Nesse sentido, tais documentos dialogam com a proposta política ao discutir e fundamentar as orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Documento Curricular Referencial de Mato Grosso (DCR-MT), além de se apoiarem em referenciais teóricos que abordam as políticas educacionais e a formação de professores. No entanto, ainda que essas diretrizes tenham a intenção de orientar e qualificar as práticas formativas, nem sempre correspondem às necessidades concretas vivenciadas pelos professores em seu cotidiano escolar.

Essa dissonância evidencia a importância de uma análise crítica e contextualizada, que leve em conta as demandas reais da prática docente e os desafios enfrentados pelos profissionais da educação na ponta do sistema.

Diante do exposto, o estudo pretende fomentar reflexões a partir das conversas profissionais, acerca das necessidades formativas dos professores de Língua Inglesa no contexto da formação continuada. Para tanto, a proposta desta pesquisa pauta-se nas considerações de autores como Lima (2015), Pimenta (2008), Nóvoa (2010), Libâneo (2010), Gatti, (2010), André (2010) e Imbernón (2010), dentre outros, incluindo os trabalhos que dialogam com este objeto de pesquisa.

A pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa, cujo foco está na compreensão, na consideração de que os fatos partem da explicação da dinâmica das relações sociais nas quais os sujeitos estão envolvidos. Nessa abordagem, o investigador pode criar as estratégias e procedimentos que lhe permitam considerar “as experiências do ponto de vista do informador” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 51).

Para a condução desta investigação, utilizaremos, como recurso metodológico, as narrativas profissionais, obtidas por meio de conversas profissionais (Timpeleyt, 2015). A autora defende que os conteúdos tratados nas interações dos envolvidos versam sobre aspectos relativos ao exercício da docência, tanto dos participantes, quanto da pesquisadora. Neste caso, todos os professores de Língua Inglesa.

Para compreender os processos de formação docente, recorro às narrativas profissionais como estratégia de investigação, com o objetivo de analisar em que medida as necessidades formativas das professoras de Língua Inglesa são contempladas na formação continuada e como essa formação contribui para o desenvolvimento profissional de sete docentes de Língua Inglesa, atuantes no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, em duas escolas públicas do município de Rondonópolis-MT, participantes de programas de formação voltados para o ensino.

A formação continuada de professores tem se configurado como um espaço essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento profissional docente. No contexto atual, ganha relevância a valorização de abordagens formativas que favoreçam a reflexão crítica, a troca de experiências e a construção coletiva de saberes. Nesse sentido, o conceito de conversas profissionais em narrativas emerge como uma estratégia potente de formação, capaz de promover aprendizagens significativas.

De acordo com Reali e Mizukami (2016), as conversas profissionais sustentadas por narrativas docentes permitem que os professores resgatem, analisem e ressignifiquem suas experiências pedagógicas, articulando teoria e prática. Por meio de interações mediadas com colegas ou formadores, é possível construir espaços de escuta ativa e análise reflexiva que contribuam para o fortalecimento da identidade profissional docente.

Schön (1983) já apontava a importância do professor reflexivo, que aprende a partir da própria prática, por meio do que chamou de *reflection-in-action* e *reflection-on-action*. Na mesma direção, Isaacs (1999) defende o diálogo como prática formativa, destacando o papel da escuta e da suspensão de julgamentos como mecanismos fundamentais para o pensamento colaborativo e o aprendizado conjunto.

Dessa forma, as conversas profissionais representam uma abordagem coerente com os princípios da aprendizagem situada e colaborativa, especialmente em contextos escolares reais, onde os professores enfrentam desafios concretos de sua prática. Tais espaços formativos valorizam o saber docente e contribuem para o desenvolvimento de competências reflexivas, essenciais à atuação crítica e ética no ambiente educacional.

As narrativas coletadas nas conversas profissionais serão instrumentos valiosos para a compreensão de como os professores buscam a formação continuada e como suas necessidades formativas vão sendo ou não contempladas.

De acordo com Nóvoa (2010), a pesquisa (auto)biográfica é uma abordagem que permite, aos educadores, refletirem sobre suas próprias trajetórias e experiências, promovendo um processo de autoconhecimento e desenvolvimento profissional contínuo. Essa metodologia valoriza as narrativas pessoais e profissionais, oferecendo caminhos para a compreensão e melhoria das práticas educativas.

A escolha das conversas profissionais acontece, pois elas permitem que pesquisadora e as colaboradoras se coloquem em diálogos acerca da docência, proporcionando momentos de diálogos reflexivos acerca da formação continuada intitulada “Educação 10 anos”, admitindo que seja conhecido como esses profissionais avançam no atendimento de suas necessidades formativas. Timperley (2015) ressalta que os envolvidos nesse processo precisam se sentir apoiados tanto para reconhecer o que precisam saber, quanto para fazer mudanças significativas.

Marini, Barros e Reali (2022, p. 372) defendem que “a arte de se estabelecer conversas profissionais está em integrar apoio e expectativas, discutir sobre a prática,

planejar, analisar e projetar novas ações de melhoria, de maneira a garantir que os participantes se sintam respeitados, motivados a mudar e a aprender”.

O que se pretende com essa escolha metodológica é a reflexão que faremos entre nossas necessidades formativas e se elas estão sendo atendidas pela política de formação continuada da SEDUC-MT.

A pesquisa foi realizada com sete professoras de Língua Inglesa do Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio do município de Rondonópolis-MT, já que o foco se concentra nas necessidades formativas e os docentes completam sua carga horária nesses dois segmentos de ensino. Depois de realizadas as conversas, os dados foram tratados sob a perspectiva da análise compreensivo-interpretativa.

De acordo com Souza (2014), a metodologia compreensivo-interpretativa é uma abordagem que coloca em foco as vivências e perspectivas das pessoas envolvidas. Ao valorizar suas interpretações e compreensões, essa metodologia busca entender profundamente os fenômenos educacionais, considerando os contextos e significados atribuídos pelos participantes.

Assim, esse procedimento oferece uma análise mais rica e humana das práticas educativas, reconhecendo a relevância das experiências individuais e coletivas no processo de ensino e aprendizagem.

Nesta pesquisa, assumo os papéis de pesquisadora, aprendiz e participante, uma vez que, na qualidade de professora de Língua Inglesa, estou ativamente envolvida com os demais participantes do estudo.

Esta dissertação está organizada em seções estruturadas da seguinte maneira: na primeira, intitulada Introdução, são apresentados os elementos essenciais para a compreensão da pesquisa, incluindo a problemática que motivou sua realização, o objetivo geral e os objetivos específicos. Além disso, delinea-se a composição das seções subsequentes.

Na segunda seção, Caminhos Metodológicos: Pesquisa qualitativa, parto das pesquisas correlatas por meio de um mapeamento, enfatizando as narrativas profissionais. Em seguida, apresento os critérios que orientaram a escolha pela pesquisa com conversas profissionais, detalhando o recurso metodológico adotado, os instrumentos de coleta de dados, o processo de seleção das professoras participantes e a definição do contexto e das escolas envolvidas. Também descrevo as características das instituições de ensino selecionadas e os parâmetros utilizados

para garantir a relevância, a diversidade e a representatividade da amostra no processo de investigação.

Na terceira seção, intitulada Política Formativa de Professores de Mato Grosso, apresento as principais fundamentações teóricas que sustentam a pesquisa, discutindo os conceitos e abordagens que orientam o estudo. Exploro as contribuições de autores relevantes para a compreensão das temáticas centrais da investigação, como as políticas públicas educacionais, a formação continuada de professores, a necessidade formativa e o papel das narrativas no processo de desenvolvimento profissional. Essa seção visa oferecer o embasamento necessário para a análise dos dados e a interpretação dos resultados, estabelecendo conexão entre a teoria e as práticas investigadas. Nela, apresento uma análise do desenvolvimento e da implementação dessas políticas no contexto nacional e no Estado de Mato Grosso, destacando suas dinâmicas, avanços e desafios. Também, abordo os principais aspectos relacionados aos processos de desenvolvimento profissional dos educadores, com ênfase em suas implicações para a prática docente e as políticas públicas que orientam tal formação e fecho a discussão acerca das necessidades formativas, analisando as demandas e lacunas na formação dos profissionais da educação, destacando as áreas que necessitam de atenção para o aprimoramento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento contínuo dos educadores.

Na quarta seção, analiso as conversas profissionais compartilhadas pelas participantes, destacando como esses relatos contribuem para a construção do conhecimento profissional. Examino as conversas formativas como um espaço de troca e reflexão. Discuto as implicações das conversas profissionais no processo de formação contínua dos educadores, destacando como os diálogos formativos enriqueceram a prática pedagógica das participantes. Além disso, apresento possíveis caminhos para futuras pesquisas e sugestões para o aprimoramento das políticas de formação de professores, visando à promoção de uma educação mais crítica e transformadora.

Nas Conclusões, desenvolve-se uma reflexão articulada aos objetivos da pesquisa, buscando responder à problemática investigada e evidenciar os saberes construídos ao longo do percurso das professoras participantes, em diálogo com as experiências que constituem minha própria formação docente. Destaco que a intenção não é encerrar a discussão, mas fornecer subsídios que possam orientar e enriquecer futuras investigações sobre a temática. Portanto, desde já retomo o que a memória

pinçou sobre minha trajetória profissional, perpassando pelas vivências revistadas por todo percurso do mestrado, em especial, por tudo que foi experienciado a partir das conversas profissionais refletidas a partir da prática e dos teóricos que sustentam esta investigação.

### **1.1 Minha Trajetória profissional na Educação: Memorial de Formação**

*Minha trajetória profissional não se constituiu de maneira linear ou facilitada. Foi construída no cotidiano das salas de aula, enfrentando adversidades que me exigiram ir além da formação inicial recebida na universidade. Iniciei minha carreira na rede privada, em uma escola que oferecia formação técnica. Como parte desse processo, participei de uma viagem para São Paulo com o objetivo de aprender a utilizar o material do sistema Positivo, o que representou minha primeira aproximação com ações formativas vinculadas à prática docente.*

*Posteriormente, ingressei na rede pública estadual, onde tive contato com iniciativas como a “Sala do Educador” e, mais adiante, com as formações da/na escola, as quais, geralmente, ocorriam no contraturno das minhas aulas. Nessas formações, realizávamos leituras de textos, reflexões sobre autores indicados e discutíamos metodologias e avaliação, com temáticas, muitas vezes, definidas a partir das demandas dos próprios professores. Ainda que as propostas não fossem específicas para a área de Língua Inglesa, conseguí extrair delas subsídios importantes para minha prática. As formações eram organizadas, em geral, pela equipe gestora da escola ou por profissionais externos.*

*Ao ser efetivada por meio de concurso público, assumi a função de coordenadora pedagógica e deparei-me com um novo desafio: deixar de ser a receptora da formação para me tornar sua elaboradora. Enfrentei o dilema do “por onde começar?”. Na época, os temas vinham sugeridos pelo CEFAPRO que, por sua vez, seguia as diretrizes da SEDUC/MT. Após diálogos com os pares, definíamos o que seria desenvolvido na escola. Contudo, com o tempo, percebi que o modelo se tornava exaustivo e pouco eficaz. Muitos profissionais*

*não valorizavam a formação oferecida, realizavam outras atividades simultaneamente ou simplesmente se mostravam alheios ao processo. Lembro que, em algumas ocasiões, as formações eram divididas por áreas do conhecimento e os professores se revezavam na leitura e apresentação de textos. Apesar das limitações, esses momentos possibilitavam reflexão coletiva e escuta entre pares.*

*Com o passar dos anos, assumi a função de diretora escolar, o que me conduziu a uma nova perspectiva sobre a formação continuada. Os professores começaram a criticar os formadores do CEFAPRO, acusando-os de estarem distantes da realidade das escolas. Como resposta, iniciou-se uma nova abordagem, na qual os formadores passaram a atuar diretamente nas unidades escolares. Essa mudança gerou desconfortos, mas, pessoalmente, sempre defendi a presença do gestor escolar nas formações com seus pares. Acreditava — e ainda acredito — na potência do diálogo como instrumento de transformação pedagógica.*

*Ao atuar em uma escola de tempo integral, percebi uma diferença significativa na concepção de formação continuada. Nessas unidades, havia maior abertura para a reflexão crítica a partir de autores e situações vivenciadas pelos docentes. Mais adiante, fui convidada a atuar na DRE como assessora pedagógica, o que me levou a deixar a escola para ocupar um cargo que eu almejava. No entanto, essa nova função revelou-se bastante distinta do que eu esperava: o assessor não possuía autonomia para propor formações. O trabalho era fragmentado, limitado a responder às demandas e metas impostas, muitas vezes, sob forte pressão. Em vez de promover a formação, minha função resumia-se a cobrar que as escolas cumprissem as determinações técnicas.*

*As formações organizadas pela DRE, pela SEDUC e pelo Conselho Estadual eram eminentemente técnicas. Quando havia uso de textos ou autores, eles eram selecionados apenas para legitimar os objetivos previamente definidos pelas instâncias superiores. Em diversas situações, vi-me silenciada para evitar conflitos com a gestão. Um episódio,*

*particularmente marcante, ocorreu em 2023, quando fui aprovada como aluna especial na UFR. A gestão da DRE solicitou que eu desistisse do curso, sob o argumento de que outra assessora, que havia solicitado licença para cursar mestrado, não havia obtido a autorização. Senti-me injustiçada e impotente. Chorei, sozinha, no banheiro da instituição, ao perceber que, mesmo diante de tantos colegas com títulos de pós-graduação, eu estava sendo tolhida de exercer meu direito à formação. No ano seguinte, fui aprovada em quatro programas de mestrado e optei por sair da DRE com a cabeça erguida, assumindo minha matrícula no mestrado da UFR.*

*Ao retornar à escola, deparei-me com um novo cenário na formação continuada: majoritariamente composta por cursos *online*, nos quais os vídeos são assistidos de maneira superficial ou avançados automaticamente para obtenção de certificados e pontuação. Eu mesma estou matriculada em diversos cursos, mas tenho dificuldade para participar com a devida atenção e aproveitamento, em função da carga de trabalho.*

*É importante destacar que, até o ano de 2023, na plataforma AVADep, não havia formação específica para professores de Língua Inglesa. Além disso, outra formação disponível para essa área é oferecida em uma plataforma contratada que impõe a devolução do valor investido ao governo caso o professor não conclua o curso dentro do prazo de dois anos. Trata-se de um curso que exige a realização de avaliações em todas as quatro habilidades da língua, mas com uma lógica de correção automatizada, em que o professor só avança ao errar e ver a resposta certa.*

*Tenho ouvido relatos de colegas sobre a sobrecarga gerada por essas formações obrigatórias e pela lógica de “formar para cumprir” e não para refletir. Muitos docentes participam apenas para garantir a pontuação exigida para o recebimento da famosa GR ou 14º salário. Diante de tudo o que vivenciei, posso afirmar que, às vésperas de concluir esta etapa da minha formação acadêmica, reconheço a fragilidade das ações formativas oferecidas. Observa-se um alto investimento em materiais, mas pouco investimento no professor que está na ponta do processo educacional.*

*Durante o mestrado, pude finalmente dialogar com autores como Ball, Imbernón, Gatti e Nóvoa, que me ajudaram a compreender, com base teórica, as dificuldades vivenciadas ao longo da minha trajetória. Esses autores revelam, com contundência, a fragilidade das políticas formativas que, muitas vezes, ignoram a prática, a escuta e a subjetividade do professor. O diálogo com professores e orientadores constitui um elemento fundamental no processo formativo, pois contribui para a construção de sentidos, oferece direcionamentos à vida profissional e enriquece a prática docente. Reafirmo, assim, meu compromisso com uma formação continuada que seja crítica, dialógica e comprometida com o desenvolvimento humano e profissional dos educadores.*

*Elisângela dos Santos Ribeiro Lima*

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta seção tem como propósito apresentar o percurso metodológico adotado no desenvolvimento desta pesquisa. Ao longo do texto, cada etapa será contextualizada, justificada e fundamentada teórica e metodologicamente, de modo a oferecer uma compreensão ampla e consistente das escolhas realizadas. Busca-se, ainda, evidenciar a relevância da investigação que se iniciou com o mapeamento de estudos publicados em bases de dados acadêmicas, com o objetivo de identificar produções que dialogam com a temática aqui abordada.

### 2.1 Mapeamento das pesquisas que estabelecem diálogo com a temática investigada.

Para a efetivação da pesquisa, em uma primeira etapa, realizei o levantamento de produção acadêmica<sup>4</sup>, por meio de leituras de dissertações, teses e artigos científicos, que examinam as aprendizagens da docência de professores de Língua Inglesa, pois essa abordagem permitiu conhecer o universo da pesquisa e embasá-la em um esboço teórico-metodológico sólido.

As autoras André (2010) e Gatti (2010) discutem o papel da análise de produções acadêmicas para compreenderem o estado atual da pesquisa, identificar lacunas e estabelecer um entendimento crítico dos desafios na formação de professores, especialmente em áreas específicas como o ensino de línguas.

Reitero que o objetivo se centrou no aprofundamento dos conhecimentos acerca das necessidades formativas dos professores de Língua Inglesa, minha investigação.

É importante esclarecer que a investigação faz parte de uma pesquisa maior do Grupo de Pesquisa InvestigaçãO, intitulada "Professores em exercício nos diferentes *loci* da prática profissional em Mato Grosso: modalidades, programas e políticas II", aprovada pelo Comitê de Ética, sob o parecer número 5.914.714 (0149333), do projeto de pesquisa cadastrado na Pró-reitoria (UFR), sob o número 891/2023<sup>5</sup>. Informo que nessa investigação sobre a formação continuada de professores de Língua Inglesa, a

---

<sup>4</sup> Iniciei o mapeamento, o que muito me ajudou no avanço teórico-metodológico desta pesquisa.

<sup>5</sup> A pesquisa maior está sob a coordenação das professoras Simone Albuquerque da Rocha e Rosana Maria Martins, líderes do Grupo de Pesquisa InvestigaçãO/CNPq.

ênfase na prática pedagógica é importante para atender às necessidades formativas desses educadores.

Segundo Gimenez (2003), a formação continuada é primordial para que os docentes percebam suas fragilidades e potencialidades profissionais, adaptem-se às práticas pedagógicas e demandas dos alunos. Para Libâneo (2013), as necessidades formativas dos professores estão diretamente ligadas à prática pedagógica e à reflexão crítica, sendo essenciais para que eles reconheçam e respondam aos desafios do ambiente educacional.

Além disso, Lima (2015) observa que as necessidades formativas possuem dimensões tanto objetivas quanto subjetivas, refletindo as realidades e percepções dos docentes. Estrela, Madureira e Leite (1999) e Sousa et al. (2021) destacam que as necessidades são dinâmicas e moldadas por experiências profissionais. Portanto, alicerçam-se no processo de reflexão sobre as experiências vividas.

Este mapeamento apresentou produções acadêmicas sobre as necessidades formativas de professores de Língua Inglesa, alinhando-se às discussões contemporâneas promovidas por diversos autores na área, como Nóvoa (2010), Gatti et al. (2019), Imbernón (2009), Tardif (2014), dentre outros.

As buscas foram realizadas por meio das plataformas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Repositório da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)<sup>6</sup>, bancos esses essenciais para a pesquisa no Brasil já que disponibilizam ampla gama de teses, dissertações e conteúdos científicos diversificados.

Meu intuito é apresentar um mapeamento de pesquisas sobre a formação continuada de professores, focando nas necessidades formativas de professores de Língua Inglesa, realizadas nos últimos cinco anos, período que abrange mudanças na política de formação continuada do Estado de Mato Grosso. O estudo visa mapear a produção acadêmica em uma área do conhecimento dentro de um período determinado, permitindo uma investigação mais aprofundada sobre o tema selecionado (André, 2002).

---

<sup>6</sup> Optou-se por essa busca, já que com a transição dos dados da UFMT para UFR, uma vez que o Câmpus de Rondonópolis fora emancipado e os dados dos trabalhos do PPGEdU não apareciam nas buscas e, por acompanhar as pesquisas do Programa, era de conhecimento que haviam pesquisas que abordavam as Políticas da Seduc de Mato Grosso.

Para a construção deste estudo, debruicei-me sobre Teses e Dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, disponíveis nos repositórios BDTD, CAPES, SciELO e UFR. O recorte temporal adotado foi a partir de 2019, ano em que a área de Língua Inglesa passou a ser contemplada de forma explícita na Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica, por meio do “Programa Educação 10 Anos”, em Mato Grosso. Tal delimitação não se restringe a um critério cronológico, mas busca evidenciar o vínculo entre produção acadêmica e políticas públicas recentes, permitindo compreender em que medida os estudos dialogam, tensionam ou corroboram as diretrizes institucionais que têm orientado a formação continuada.

Para o levantamento bibliográfico, foram selecionados unitermos (descritores) combinados por meio de operadores *booleanos* (AND, OR, NOT), utilizando as palavras-chave: professor de Língua Inglesa, necessidades formativas e narrativas autobiográficas. As buscas foram filtradas pelo país da publicação (Brasil), idioma (português), período (2019 a 2024) e área de educação.

Os critérios de inclusão consideraram: publicações na área de Educação com foco na formação de professores de Língua Inglesa, disponíveis em português, produzidas no Brasil e que utilizassem narrativas autobiográficas como método ou fonte de dados, alinhadas à abordagem metodológica da pesquisa.

Foram excluídas pesquisas fora da área de Educação, voltadas ao ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, publicações internacionais, em idiomas diferentes do português ou fora do período estabelecido, garantindo a relevância, atualidade e pertinência dos dados ao contexto educacional brasileiro recente.

A definição desses critérios busca garantir que a revisão de literatura seja representativa e coerente com o foco desta investigação, possibilitando uma análise aprofundada das necessidades formativas de professores de Língua Inglesa no contexto brasileiro. Essa delimitação também visa assegurar que os textos analisados estejam em diálogo com as atuais demandas da profissão docente, especialmente no que diz respeito à formação contínua e ao desenvolvimento profissional, aspectos centrais para a compreensão das práticas educativas contemporâneas.

Os caminhos metodológicos seguidos residem na abordagem qualitativa. Portanto, busco identificar os trabalhos científicos relacionados ao tema investigado, a fim de agrupá-los com base em métodos qualitativos.

Definir a trajetória metodológica foi decisivo para organizar os dados coletados. Após a busca de artigos, os resumos foram o ponto de partida, seguidos pela leitura completa para coletar informações relevantes. O que se propõe aqui é contribuir com o levantamento da pesquisa sobre formação continuada de professores, necessidades formativas de professores de Língua Inglesa em narrativas profissionais, tema de interesse da pesquisadora.

Foi realizada a busca por dissertações e teses nos portais BDTD e Capes, a partir dos descritores: professor de Língua Inglesa, necessidades formativas, ações formativas e formação continuada.

Ao consultar os descritores “professor de Língua Inglesa” e “necessidades formativas” com operadores *booleanos* AND, NOT, OR, tive o resultado de 36 trabalhos encontrados. Desse conjunto, 10 eram teses e 24 dissertações; três pesquisas, apesar de conterem as palavras-chave, não remetiam ao foco deste mapeamento, pois se voltavam a questões como: desenvolvimento profissional, estratégia de aprendizagem, de ensino, de trabalho, técnicas e outras. Sendo assim, realizei a leitura das 34 pesquisas selecionadas e verifiquei que 30 pesquisas estavam relacionadas a outra área de formação e/ou outras temáticas; logo, ficaram duas dissertações para a análise. As duas dissertações pertinentes ao objetivo deste estudo são detalhadas a seguir.

A pesquisa “A formação continuada de professores de Língua Inglesa no município de Itaboraí/RJ sob a ótica de seus (não) participantes” de Martins (2019) foca a temática de formação continuada de professores de Língua Inglesa. O objetivo primordial deste estudo foi identificar a percepção desses professores acerca de suas necessidades formativas, bem como as ações de aperfeiçoamento que consideram pertinentes para sua própria formação. Além disso, buscou-se compreender os fatores que influenciam a decisão dos professores em procurar, ou não, cursos e outros recursos para a formação continuada em serviço. O referencial teórico foi fundamentado em autores como Candau (2011), Nóvoa (1992), Marcelo (1999), Gatti (2008) e Imbernón (2010), que contribuíram para uma compreensão mais aprofundada dos fatores e implicações relacionados aos processos formativos ocorridos durante o exercício da profissão docente. Em termos metodológicos, foi realizada uma pesquisa qualitativa, empregando entrevistas semiestruturadas e questionários *online* (Apêndice B) como instrumentos de coleta de dados. Os resultados da pesquisa indicaram que a adesão ou a resistência dos professores a

determinados programas de formação continuada está diretamente relacionada à presença de fatores que permeiam a elaboração e a implementação de ações formativas, bem como às necessidades específicas dos docentes.

Já a pesquisa “O professor de inglês do Ensino Médio de uma escola da rede privada da cidade de São Paulo no contexto pós-pandemia: reflexões sobre a formação continuada à luz da análise de necessidades”, de Sousa (2023), reflete a formação continuada de professores de inglês do Ensino Médio no contexto pós-pandêmico, com foco em suas necessidades formativas. A formação continuada desses professores foi proposta, baseando-se na análise de suas necessidades formativas. A abordagem metodológica segue a pesquisa qualitativa em educação, apoiada em Bardin (2016), incluindo a análise do material e é sustentada pela metodologia de análise de prosa de André (1983). Quanto às necessidades formativas dos professores, percebe-se que estão relacionadas às competências socioemocionais dos educandos. A autora destaca a perceptível necessidade de discutir o ensino de Língua Inglesa, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao examinar as plataformas digitais em relação às buscas realizadas, percebo a relevância do estudo do título, evidenciando que, ainda, há um longo caminho a ser percorrido. O termo “necessidades formativas” representa um campo pouco explorado na literatura acadêmica. Segundo Tardif (2014), as necessidades formativas dos professores são intrínsecas ao exercício da profissão e devem ser continuamente reconhecidas e atendidas para garantir a eficácia e a qualidade da educação.

Sobre as dissertações e teses com os descritores “professor de Língua Inglesa” e “ações formativas” a partir dos operadores *booleanos* AND, NOT, OR, foram identificadas quatro teses, 16 dissertações, sendo 11 dissertações com temas variados, totalizando 20 achados. Desse conjunto, cinco deles, apesar de conterem as palavras-chave, não remetiam ao foco desta pesquisa, pois se voltavam a outras questões de estudo e foram descartadas. Das 15 pesquisas selecionadas, restaram somente duas dissertações e duas teses, ou seja, quatro pesquisas pertinentes ao objetivo deste estudo, as quais são apresentadas a seguir.

De início, informo que a pesquisa “A formação continuada de professores de língua inglesa no município de Itaboraí/RJ sob a ótica de seus (não) participantes”, de Martins (2019), quanto à busca dos descritores “professor de Língua Inglesa” e “ações formativas”, já foi apresentada anteriormente.

Na sequência da análise, a dissertação “Trajetória de uma professora de inglês em meio a orientações e políticas contraditórias” de Nicochelli (2020) destaca o percurso e os desafios enfrentados pelos docentes diante das políticas educacionais referentes ao ensino de inglês na escola pública, sob uma perspectiva autobiográfica. Para fundamentar este estudo, foi realizada uma análise crítico-reflexiva das instabilidades e contradições apresentadas pelas políticas educacionais vigentes e anteriores. A autora conclui que os aspectos pessoais têm um impacto significativo, tanto direto quanto indireto, nos aspectos profissionais. Finaliza que, mesmo enfrentando incertezas, conflitos, instabilidades, falta de recursos didático-pedagógicos e políticas contraditórias, é possível que o processo educativo ocorra de forma eficaz, quando os envolvidos no processo ensino-aprendizagem se dispõem a buscar novos conhecimentos.

Já a tese “Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de língua inglesa: experiência de uma sequência de formação”, de Francescon (2024), investiga o processo de aprendizagem e os indícios de desenvolvimento docente em alunos-professores participantes de uma sequência de formação. A pesquisa é qualitativa e fundamenta-se nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, contemplando os conceitos de desenvolvimento, reflexividade e saberes e capacidades docentes. Os resultados indicam que uma sequência de formação constitui um instrumento didático-formativo eficaz para promover o desenvolvimento docente, desde que ofereça atividades teóricas, práticas e reflexivas que integrem os saberes essenciais à formação do professor de línguas.

Na sequência da análise, a tese “Formação Continuada Crítico-Transformadora: Inter-relações com Saberes e Capacidades Docentes”, de Pontara (2024), averigua o processo de formação continuada de professores de Língua Inglesa através de uma Sequência de Formação, examinando suas inter-relações com Saberes e Capacidades Docentes, além dos critérios de uma formação crítico-transformadora, em diálogo com processos formativos. O referencial teórico inclui o Interacionismo Sociodiscursivo, o ensino de línguas por meio de gêneros textuais e do procedimento Sequência Didática, a Pedagogia Crítica e a Teoria Histórico-Cultural, com foco na formação de profissionais crítico-transformadores por uma Postura Ativista Transformadora. A análise qualitativa dos dados revelou a necessidade de criar espaços formativos onde professores possam dialogar, refletir, questionar e planejar

ações para as mudanças desejadas em seus contextos, o que pode ser facilitado pela oferta de Sequências de Formação.

Com relação às dissertações e teses com os descritores “necessidades formativas” e “professor de inglês”, tendo como mecanismo de busca os operadores *booleanos* AND, NOT, OR, foram identificados 47 achados. Desse conjunto, 43 pesquisas, apesar de conterem as palavras-chave buscadas, a leitura das produções permitiu-me identificar que as mesmas não remetiam ao foco do mapeamento e foram desconsideradas, sendo selecionadas apenas quatro produções.

Foi identificada a pesquisa “Formação contínua de professores de inglês da escola pública: um estudo de caso em Manaus (AM)”, de Freitas (2020). O autor discute a formação continuada de professores de Língua Inglesa, visando identificar suas necessidades formativas. Os procedimentos metodológicos adotados basearam-se no paradigma qualitativo e no estudo de caso. Os resultados indicaram que a formação de professores de inglês ocorre de maneira dialógica, atendendo às demandas dos docentes. No entanto, destacou-se a insuficiência de professores formadores de inglês. Assim, sugere-se a definição de temas para eventos de formação, a partir da análise das necessidades dos professores e a criação de uma política pública para a formação de professores de inglês, que possa abranger todo o Estado, por meio de modalidades de ensino presencial, a distância e/ou híbrido.

Já as pesquisas intituladas “A formação continuada de professores de língua inglesa no município de Itaboraí/RJ sob a ótica de seus (não) participantes” de Martins (2019), “O professor de inglês do Ensino Médio de uma escola da rede privada da cidade de São Paulo no contexto pós-pandemia: reflexões sobre a formação continuada à luz da análise de necessidades” de Sousa (2023) e “Trajetória de uma professora de inglês em meio a orientações e políticas contraditórias”, de Nicochelli (2020) já foram analisadas, anteriormente.

Por fim, fiz a busca com os descritores “formação continuada” e “ações formativas em língua inglesa”, por meio dos operadores *booleanos* AND e OR, resultando em 14 pesquisas. Destas, 13 não estavam relacionadas à temática investigada, sendo que uma abordava a formação continuada e ações formativas nos títulos. Porém, essa pesquisa já fora analisada anteriormente, tratando-se da dissertação intitulada “A formação continuada de professores de língua inglesa no município de Itaboraí/RJ sob a ótica de seus (não) participantes”, de Martins (2019).

Ao realizar a busca por artigos no portal SciELO, foram utilizados os seguintes descritores: professor de Língua Inglesa, necessidades formativas, ações formativas e formação continuada. Para refinar os resultados, apliquei operadores *booleanos* (AND, OR, NOT), a fim de combinar os termos e ampliar ou restringir a busca conforme a relevância para os objetivos da pesquisa.

Especificamente, ao cruzar os descritores “necessidades formativas” e “professor de língua inglesa” com o operador AND, foram encontrados 82 trabalhos. Esse número inicial forneceu um panorama da produção acadêmica relacionada ao tema e orientou a seleção dos estudos mais significativos para o aprofundamento teórico e metodológico da investigação.

Desse conjunto, 80 trabalhos, embora contivessem as palavras-chave utilizadas na busca, não se enquadravam no escopo deste mapeamento, uma vez que tratavam de temáticas relacionadas ao desenvolvimento profissional em áreas não educacionais — notadamente na medicina e em outros campos da saúde —, além de abordarem estratégias de aprendizagem, ensino, trabalho e técnicas específicas de distintas áreas de formação. Sendo assim, realizamos a leitura das duas pesquisas selecionadas e, ao concluir, ficaram dois artigos para a análise por serem pertinentes com o objetivo deste estudo, sendo detalhados em seguida.

A pesquisa “Ensino (d)e literatura: (des)encontros na formação do professor de inglês” de Brito e Ribeiro (2021) aborda os desafios e as desconexões enfrentadas na formação de professores de inglês, especialmente no contexto do ensino de literatura. O estudo explora como a literatura pode ser integrada de maneira mais eficaz no currículo de formação de professores de inglês, destacando as tensões e as lacunas que surgem durante esse processo. O referencial teórico centra-se em Lazar (1993), Naji; Subramaniam; White (2019), Lopes, Costa e Sampaio (2011), dentre outros. Fundamenta-se em uma abordagem crítica e dialógica, refletindo sobre a utilização da literatura no ensino de Língua Inglesa, especialmente voltado para a formação de professores. A metodologia utilizada pelos autores inclui uma análise qualitativa. Brito e Paula concluem que a formação de professores de inglês necessita de uma revisão curricular que promova uma integração mais profunda entre literatura e língua. Eles destacam a necessidade de desenvolver programas de formação que preparem os professores para enfrentar os desafios do ensino de literatura e que incentivem a abordagem pedagógica crítica e reflexiva. A pesquisa contribui para o debate sobre a

formação de professores, propondo caminhos para superar os desencontros e promover uma educação mais integrada e significativa.

Já a pesquisa “Pode o/a professor/a agir? agência na educação de professore/as de línguas” de Landin (2020) investiga como os professores podem exercer sua autonomia e influenciar os processos educacionais, apesar das restrições institucionais. Landin analisa as dinâmicas de poder e as oportunidades para os professores se envolverem ativamente em suas práticas pedagógicas e no desenvolvimento de políticas educacionais. Destaca a importância de reconhecer e fortalecer a agência dos professores para promover uma educação mais democrática e eficaz. O trabalho de Denise Silva Paes Landin utiliza um referencial teórico diversificado e robusto para investigar a agência na educação de professores de línguas. Esse referencial inclui teorias e conceitos das áreas de pedagogia crítica, estudos de letramentos críticos, teorias de agência, e perspectivas decoloniais, tais como de Freire (2009), Bell Hooks (1994) e Stuart Hall (1997). Em termos metodológicos, foi realizada metodologia qualitativa de natureza etnográfica. Esta abordagem foi selecionada para investigar a agência dos professores de línguas dentro do contexto de suas práticas pedagógicas. Os principais resultados indicam que os conceitos de agência, desenvolvidos pelos participantes, variaram desde tradições neoliberais na educação até perspectivas decoloniais e críticas. A pesquisa destaca a importância da formação docente voltada para o desenvolvimento de agentes críticos, participativos e transformadores.

A busca por artigos utilizando os descritores "professor de Língua Inglesa" e "ações formativas" com os operadores *booleanos* AND, NOT e OR não resultou na identificação de estudos pertinentes. Da mesma forma, ao investigar a combinação dos descritores "professores de Língua Inglesa" e "necessidades formativas" com os mesmos operadores, não foram encontrados trabalhos relevantes. Além disso, a busca com os descritores "professor de Língua Inglesa" e "ações formativas" também não revelou pesquisas relacionadas a essa temática. Por fim, ao buscar artigos que combinassem os descritores "formação continuada" e "ações formativas em Língua Inglesa" com os operadores *booleanos* AND, NOT e OR, foram obtidos 781 registros. No entanto, esses artigos abordavam aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional, estratégias de aprendizagem, ensino, práticas de trabalho, técnicas e outras áreas de formação, sem focar especificamente nas ações formativas em língua inglesa.

Ao realizar a busca no repositório da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), foram utilizados os seguintes descritores: professor de Língua Inglesa, necessidades formativas, ações formativas e formação continuada. Para refinar os resultados, aplicaram-se operadores *booleanos* (*AND*, *OR*, *NOT*), de modo a combinar os termos e ampliar ou restringir a busca, conforme a relevância para os objetivos da pesquisa.

Como resultado, foram encontradas seis dissertações, das quais apenas duas apresentavam relação direta com a temática investigada: “Narrativas autobiográficas de professores de língua inglesa em Rondonópolis – MT: desvendando a constituição de saberes da docência”, de Alves (2024); “A política curricular de formação continuada de língua inglesa da rede estadual de educação de Mato Grosso (2022–2024): uma problematização acerca da projeção da identidade docente”, de Silva (2024).

Essas dissertações foram analisadas por apresentarem convergência com os objetivos desta pesquisa, especialmente no que se refere à formação continuada de professores de Língua Inglesa, às necessidades formativas docentes e à constituição dos saberes profissionais a partir das experiências e práticas educativas.

Após esse mapeamento, a contar com as dissertações e teses nos repositórios do BDTD e da CAPES, artigos científicos na plataforma SciELO e Repositório da UFR foram selecionadas seis dissertações, duas teses e dois artigos já analisados anteriormente.

**Quadro 1** - Dissertações, teses e artigos analisados no período de 2019-2024

TÍTULO	TIPO/MODALIDADE	AUTOR(A)	IES	ANO
A formação continuada de professores de língua inglesa no município de Itaboraí/RJ sob a ótica de seus (não) participantes	Dissertação	Martins, Filipe Ferreira	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ	2019
Trajetória de uma professora de inglês em meio a orientações e políticas contraditórias	Dissertação	Nicochelli, Érica Gois	Universidade do Oeste Paulista	2020

			UNOESTE	
Formação contínua de professores de inglês da escola pública: um estudo de caso em Manaus (AM)	Dissertação	Freitas, Bruna Barbosa de	Universidade Federal do Amazonas – UFAM	2020
“Ensino (d)e literatura: (des)encontros na formação do professor de inglês”	Artigo	Brito, Cristiane Carvalho de Paula, Ribeiro, Ivan Marco	Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG, Brasil	2021
O professor de inglês do Ensino Médio de uma escola da rede privada da cidade de São Paulo no contexto pós-pandemia: reflexões sobre a formação continuada à luz da análise de necessidades	Dissertação	Sousa, Cynara Tavares	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-SP	2023
A política curricular de formação continuada de língua inglesa da rede estadual de educação de Mato Grosso (2022 – 2024): uma problematização acerca da projeção da identidade docente	Dissertação	Lígia Christie Coêlho Silva	Universidade Federal de Rondonópolis-MT	2024

Narrativas autobiográficas de professores de língua inglesa em Rondonópolis – MT: desvendando a constituição de saberes da docência.	Dissertação	Tatiane Souza Alves	Universidade Federal de Rondonópolis-MT	2024
Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de língua inglesa: experiência de uma sequência de formação	Tese	Francesco n, Paula Kracker	Universidade Estadual de Londrina - UEL	2024
Formação continuada crítico-transformadora: inter-relações com saberes e capacidades docentes	Tese	Pontara, Claudia Lopes	Universidade Estadual de Londrina UEL	2024
“Pode o/a professor/a agir? agência na educação de professore/as de línguas”	Artigo	Landim, Denise Silva Paes	Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Minas Gerais/ Brasil	2020

**Fonte:** pesquisadora (2024).

Quanto à segunda questão, referente às pesquisas autobiográficas, foi identificada a dissertação de Nicochelli (2020), que evidencia o papel fundamental da narrativa autobiográfica na formação de professores, por possibilitar a reflexão sobre práticas, identidades e trajetórias profissionais. Esse processo reflexivo favorece o autoconhecimento docente, contribuindo para a melhoria contínua da prática pedagógica. Ao escrever e analisar suas próprias histórias, os professores conseguem identificar padrões, desafios e momentos de transformação que enriquecem suas concepções e metodologias de ensino.

De modo complementar, a dissertação de Alves (2024) investiga os saberes de professores experientes de Língua Inglesa da rede pública, promovendo uma reflexão sobre a trajetória e a constituição formativa desses profissionais. A pesquisa, de

natureza (auto)biográfica, busca compreender como os saberes docentes são constituídos e mobilizados nas práticas pedagógicas de professores atuantes em Rondonópolis (MT). Os resultados apontam que muitos docentes aprenderam inglês antes da formação inicial, movidos pela afinidade com o idioma e destacam a necessidade de uma formação continuada que contemple as demandas reais da profissão, como o gerenciamento de sala de aula, a mediação de conflitos e os processos de ensino e aprendizagem.

O estudo conclui que o processo de construção dos saberes docentes ocorre de forma dinâmica e contínua, exigindo reavaliação, reorganização e atualização dos conhecimentos à medida que novas experiências e contextos se apresentam na prática profissional.

#### **Quadro 2** - Dissertações e teses do Campo da Autobiografia

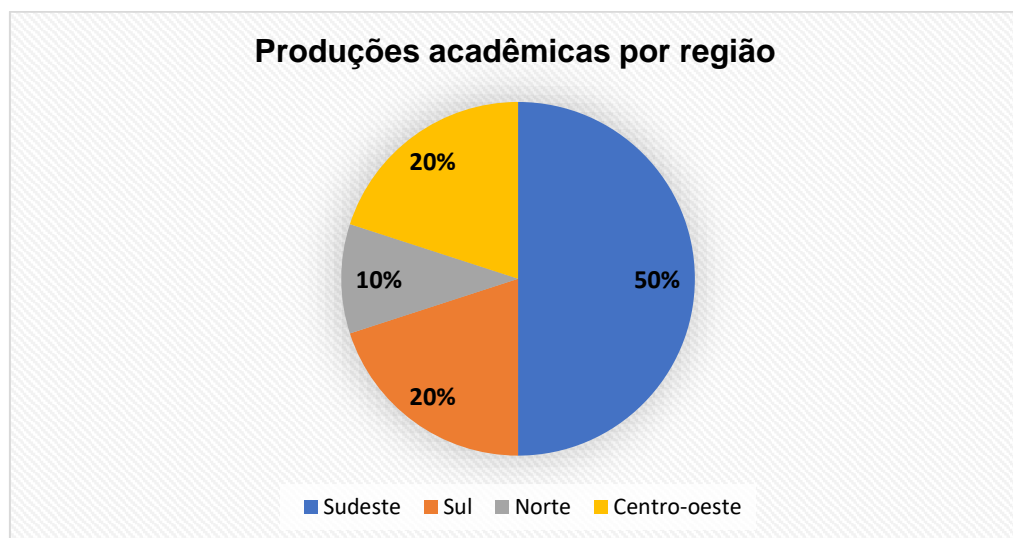
TÍTULO	TIPO/MODALIDADE	AUTOR(A)	IES	ANO
Trajetória de uma professora de inglês em meio a orientações e políticas contraditórias	Dissertação	Nicochelli, Érica Gois	Universidade do Oeste Paulista UNOESTE	2020
Narrativas autobiográficas de professores de língua inglesa em Rondonópolis – MT: desvendando a constituição de saberes da docência.	Dissertação	Tatiane Souza Alves	Universidade Federal de Rondonópolis-MT	2024

**Fonte:** pesquisadora (2024).

É importante destacar que, destas pesquisas, cinco estão hospedadas na região Sudeste, duas na região Sul, uma na região Norte e duas no Centro Oeste, fato que

justifica a realização da Pesquisa “Necessidades formativas de professores de Língua Inglesa sobre a formação continuada: conversas profissionais em narrativas autobiográficas”.

#### **Ilustração 1** - Produção por região



**Fonte:** pesquisadora (2024).

Diante do exposto, posso afirmar que os estudos sobre as temáticas abordadas neste trabalho representam um campo ainda em expansão, com inúmeros desafios a serem explorados. A realização deste mapeamento foi fundamental para a compreensão do cenário em torno das discussões sobre a formação continuada de professores de Língua Inglesa, sob a óptica autobiográfica, tanto no âmbito nacional como no mato-grossense, permitindo dizer que há pouca produção científica sobre esta temática.

Sendo assim, afirmo que o mapeamento possibilitou, como afirmam Morossini e Fernandes (2014, p. 158), “uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida”. Apoiada nas autoras, constato que o movimento de entrar em contato com os estudos relacionados ao objeto de investigação possibilitou a organização do estudo e a estruturação da pesquisa, de forma mais coerente e consistente.

Reforço que focarei na Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica, especialmente no “Programa Educação 10 anos” em Mato Grosso, para

entender se essa proposta pública mato-grossense atende às demandas formativas desses professores em uma cidade do interior.

Como ressalta Gimenez (2003), o aprendizado deve estar articulado à prática, favorecendo uma reflexão crítica e transformadora na formação docente. Libâneo (2010) enfatiza a importância de um processo formativo que integre teoria e prática, permitindo aos educadores refletirem criticamente sobre suas ações e identificarem suas necessidades formativas ao longo de sua trajetória. Por sua vez, Imbernón (2010) argumenta que a formação contínua deve ser priorizada nas políticas educacionais, pois possibilita não apenas a aquisição de novos conhecimentos, mas também a adaptação dos professores às demandas de um ambiente educacional em constante mudança. Com base nesses autores, é possível concluir que a formação continuada de professores é essencial para o desenvolvimento profissional e para a efetividade da prática pedagógica. Portanto, é preciso garantir que as necessidades formativas dos professores sejam atendidas nas propostas formativas a eles direcionadas, a fim de ajudá-los a enfrentarem os desafios diários e, conseqüentemente, garantir a qualidade do ensino.

Na certeza de que a realização do mapeamento inicial foi de suma importância para o desenvolvimento da dissertação, pois se trata de um procedimento que mapeia os trabalhos científicos e contribui, significativamente, com as produções acadêmicas, já que a análise do material selecionado instiga uma reflexão aprofundada e permite a busca por mais informações sobre o tema que se pretende abordar. Por fim, acredito que esse mapeamento poderá contribuir com a produção intelectual daqueles que abordam estudos relacionados às necessidades formativas dos professores de Língua Inglesa, em especial ao arcabouço teórico e de análise desta investigação.

Na sequência, apresento o esboço da pesquisa e os passos seguidos para a sua efetivação.

## **2.2 Apresentação do modelo metodológico**

A definição dos fundamentos metodológicos desta pesquisa decorre da natureza do objeto investigado, dos objetivos estabelecidos e da orientação teórico-epistemológica que a sustenta. Parto da concepção de pesquisa como um processo

rigoroso e sistemático de produção de conhecimento, orientado pela busca da compreensão aprofundada dos fenômenos em suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, adota-se uma abordagem qualitativa, por reconhecer sua capacidade de apreender a complexidade e a dinamicidade das práticas sociais, educacionais e subjetivas analisadas. A metodologia escolhida procura articular teoria e prática, análise e interpretação crítica, assegurando a necessária consistência científica, conforme recomenda Minayo (2001), sem perder de vista o compromisso ético com os sujeitos da pesquisa e com a transformação social pretendida.

Dessa maneira, para apresentar os percursos metodológicos adotados na pesquisa, retomo à seguinte questão norteadora: A formação continuada proposta pela SEDUC-MT atende às necessidades formativas dos professores de Língua Inglesa que atuam na rede estadual no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, no município de Rondonópolis-MT?

O que se pretende com esta escolha metodológica é a reflexão que faremos entre nossas necessidades formativas bem como observar também se as mesmas estão sendo atendidas pela política de formação continuada da SEDUC-MT.

O presente estudo fundamenta-se nos contextos formativos experienciados pelas professoras de Língua Inglesa ao longo de sua trajetória de formação, evidenciando seu processo de desenvolvimento na prática pedagógica com estudantes do Ensino Fundamental e Médio, bem como considerando a política pública intitulada “EducAção 10 anos”.

A pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa, cujo foco se prende na compreensão e na consideração de que os fatos partem da explicação da dinâmica das relações sociais nas quais os sujeitos estão envolvidos.

Minayo (2001) enfatiza a relevância da pesquisa qualitativa na compreensão dos fenômenos sociais, afirmando que “a análise qualitativa permite desvelar a subjetividade e a singularidade das experiências humanas, possibilitando uma compreensão profunda e contextualizada dos fenômenos estudados” (Minayo, 2001, p. 21).

A autora afirma que

a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 14).

Ludke e André (1986) destacam que este tipo de pesquisa possui, como características básicas, o ambiente natural como sua fonte de dados, na qual o pesquisador e os objetos da pesquisa são seu principal instrumento.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 51), “o processo de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos”, visto considerar que todo o processo e não apenas os resultados, do qual o diálogo é constituinte desse processo.

Huberman (1994) enfatiza a importância de uma análise detalhada e contextualizada de narrativas pessoais. Segundo ele, “a análise qualitativa deve capturar a complexidade das experiências humanas, considerando as nuances e especificidades de cada narrativa” (Huberman, 1994, p. 13).

Já Bauer e Gaskell (2000) defendem a pesquisa qualitativa como uma forma de captar a diversidade de significados e contextos sociais. Eles destacam que “a abordagem qualitativa é essencial para compreender os significados subjetivos e as construções sociais que emergem das narrativas dos indivíduos” (Bauer; Gaskell, 2000, p. 25).

Defendo que a utilização de narrativas na formação de professores valoriza suas experiências profissionais e estimula a reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Autoras como Gimenez (2003) e Pimenta (2008) ressaltam a importância das narrativas na formação de professores, argumentando que elas favorecem uma compreensão mais profunda das experiências de ensino e aprendizagem, contribuindo para a construção de uma identidade profissional crítica. As narrativas, portanto, funcionam como instrumentos pedagógicos que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, promovendo empatia, escuta ativa e diálogo, além de facilitar a conexão entre teoria e prática.

Essa abordagem encoraja os educadores a refletirem sobre suas experiências, desafios e conquistas ao longo da carreira, propiciando uma reflexão decisiva para o desenvolvimento profissional.

Cunha (1997) explicitou que as narrativas provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Parto dessa afirmação para dialogar com as participantes da pesquisa por meio de conversas profissionais, por entender que o processo colaborativo nos ajuda na percepção dos caminhos que vamos tomando ao longo da gestão das nossas próprias necessidades formativas.

Timperley (2015) enfatiza que o conhecimento profissional é constituído por meio da interação social, estando inserido e operando dentro de comunidades sociais de prática. Nesse sentido, as conversas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento desse conhecimento. A autora também identifica que oferecer, aos professores, oportunidades para discutir novas práticas com seus pares é uma característica essencial quando se trata de construir conhecimento de modo colaborativo. Além disso, Timperley (2015, p. 28) argumenta que "as conversas profissionais devem promover a aprendizagem dos participantes de maneiras que influenciem o pensamento e a prática e, assim como a aprendizagem dos alunos, deve ser visível". No caso desta pesquisa, o objeto centra-se no modo como a Política "Educação 10 anos" contempla as necessidades formativas de professores, a fim de aprimorar a ação de ensinar dos professores de Língua Inglesa.

Dentro desse contexto, a autora define "conversas profissionais" como o diálogo, tanto formal quanto informal, que ocorre entre profissionais da educação – incluindo professores, mentores, formadores, líderes escolares e pesquisadores – focando em questões educacionais.

As conversas foram conduzidas de maneira informal, pautadas por um roteiro previamente elaborado (Apêndice C), com a finalidade de orientar a atuação da pesquisadora durante os encontros. O objetivo é favorecer a exploração das necessidades formativas das participantes, suas experiências com a formação continuada e as reflexões sobre sua importância no percurso profissional.

Esses momentos dialógicos foram desenvolvidos com base na escuta ativa e atenta, buscando compreender, de forma sensível e contextualizada, os sentidos atribuídos à formação ao longo da trajetória docente.

As conversas foram previamente agendadas com cada participante, respeitando suas disponibilidades durante o horário de atividade individual. Os encontros ocorreram em ambientes que favorecessem o diálogo, como o espaço escolar — predominantemente em sala de aula — e, em um caso específico, em uma galeria, local escolhido por uma docente por se sentir mais à vontade para a conversa. O tempo destinado a cada encontro foi definido conforme a disponibilidade das professoras colaboradoras. As interlocuções foram conduzidas com base em um roteiro previamente elaborado pela pesquisadora e, mediante o consentimento das participantes, gravadas para posterior transcrição e análise. Todo o processo foi realizado em conformidade com os princípios éticos da pesquisa em Educação,

assegurando o anonimato das participantes e a utilização das informações exclusivamente para fins acadêmicos, conforme disposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O TCLE informava que a participação na pesquisa era voluntária e que os colaboradores poderiam desistir a qualquer momento, sem prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que a pesquisa estava registrada, garantindo, assim, o respeito à autonomia e aos princípios éticos da investigação.

Para preservar a identidade e a confidencialidade das participantes desta pesquisa, optou-se por substituir seus nomes reais por nomes fictícios ao longo da apresentação dos dados e análises. Essa medida ética garante que as falas e relatos das professoras possam ser utilizados de forma segura, sem risco de exposição pessoal, permite, ao mesmo tempo, que a narrativa permaneça clara e compreensível. Portanto, a escolha de nomes fictícios facilita a leitura, mantendo a individualidade de cada participante e respeitando os princípios de anonimato estabelecidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Dito isso, informo que a segunda etapa consistiu na seleção de participantes, incluindo sete professoras do Ensino Fundamental dos anos finais e Ensino Médio de escolas estaduais do município de Rondonópolis-MT, cuja escolha visou garantir uma representação diversificada das experiências docentes. A inclusão de professores de diferentes níveis de ensino possibilita uma compreensão mais abrangente às necessidades formativas de educadores. Além disto, essa diversidade de vozes e trajetórias profissionais enriquece a pesquisa, permitindo que se analise como as conversas profissionais podem variar de acordo com o contexto educacional em que os professores atuam. Ao considerar tanto os anos finais do Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio, busco capturar nuances importantes que possam influenciar a formação e a prática docente.

Para assegurar o foco em um ambiente educacional regular e alinhado aos objetivos do estudo, é necessário justificar a exclusão de certas modalidades de escolas na pesquisa sobre as necessidades formativas de professores de Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio regular.

Na presente pesquisa sobre as necessidades formativas de professores de Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio, optou-se por focar, exclusivamente, escolas regulares.

A decisão de excluir outras modalidades de ensino se baseia em razões específicas relacionadas às particularidades de cada uma, que poderiam comprometer a homogeneidade necessária à análise. São elas:

- Escolas Militares: apresentam estrutura organizacional e metodologias de ensino próprias, com forte disciplina hierárquica e currículos diferenciados, o que poderia influenciar as demandas formativas de maneira distinta das escolas regulares.
- Escolas Religiosas: possuem uma influência religiosa significativa em seus currículos e práticas pedagógicas, fator que impacta diretamente nas necessidades de formação dos docentes.
- Escolas de Tempo Integral: adotam uma carga horária ampliada e desenvolvem atividades complementares específicas, características que não correspondem ao funcionamento típico das escolas regulares.
- Educação de Jovens e Adultos (EJA): atende a um público-alvo com perfil etário, social e de necessidades educacionais muito diferentes dos estudantes do ensino regular, exigindo, portanto, competências docentes particulares.
- Escolas Indígenas: organizam seus currículos de forma a respeitar as realidades culturais, linguísticas e sociais das comunidades indígenas, configurando contextos educacionais singulares.
- Escolas Técnicas: combinam formação acadêmica com formação técnica e profissionalizante, o que altera as demandas curriculares e formativas em relação às escolas regulares.

Delimitando o foco para escolas de Ensino Fundamental e Médio regular, os resultados são mais pertinentes para se entenderem as necessidades de formação de professoras de Língua Inglesa no contexto educacional prevalente no município e saber se elas são contempladas.

Na terceira etapa, foram realizadas conversas profissionais com as participantes, nas quais se buscaram levantar aspectos de suas experiências. Para orientar o diálogo, foi elaborado um roteiro com itens disparadores a serem considerados durante as discussões.

A conversa profissional é um procedimento metodológico que permitiu, à pesquisadora, adaptar as perguntas em tempo real, conforme a dinâmica da conversa, promovendo um ambiente mais acolhedor e colaborativo, na qual as entrevistadas se sentissem à vontade para compartilhar suas histórias de vida-formação e experiências profissionais.

Portanto, a escolha pelas conversas profissionais visa à compreensão mais profunda das necessidades formativas, permitindo que os objetivos específicos sejam alcançados. As conversas profissionais foram gravadas e transcritas, com a permissão via Termo de Consentimento para sua realização. A quarta etapa ocorreu por meio da análise interpretativo-compreensiva e, para finalizar, foi realizada a tabulação dos dados, etapa importante da pesquisa por envolver a organização e apresentação das informações coletadas de forma sistemática, permitindo uma análise mais clara e objetiva, conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994). A tabulação dos dados foi feita por meio da organização das informações e da criação de tabelas, possibilitando a análise compreensivo-interpretativa dos dados gerados nas conversas profissionais. Para a coleta de dados, foram utilizadas as conversas profissionais e, no primeiro contato, foi enviado o Memorial de Formação (Apêndice D), com o propósito de apresentar a pesquisadora e iniciar os encontros colaborativos.

Dessa maneira, espera-se alcançar os objetivos desta proposta de pesquisa, a partir das conversas profissionais com as docentes de Língua Inglesa, participantes desta investigação.

### **2.3 Participantes e lócus da pesquisa**

A trajetória de construção desta pesquisa teve início em fevereiro de 2025 quando comecei a buscar instituições escolares e possíveis participantes que pudessem integrar a investigação. Desde o princípio, sabia que não seria um caminho simples. Cada contato estabelecido, cada tentativa de aproximação exigiu não apenas persistência, mas também escuta atenta, sensibilidade e respeito pelas dinâmicas próprias de cada contexto educativo.

Para a constituição do lócus desta pesquisa, foram selecionadas duas escolas da rede básica de ensino da cidade de Rondonópolis-MT, que ofertam a disciplina de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Essa escolha visa compreender as necessidades formativas dos professores de Língua Inglesa no contexto da formação continuada, com ênfase nas ações propostas pelo programa EducAção10 anos, instituído pela SEDUC-MT em 2022. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a delimitação do campo empírico em ambientes reais permite ao

pesquisador captar os significados atribuídos pelos sujeitos à sua prática. Essa perspectiva articula-se com Tardif (2002) e Gatti (2019), ao defenderem que os processos formativos devem considerar as experiências concretas dos docentes e promover o desenvolvimento profissional a partir das demandas reais da escola pública.

Nóvoa (1992, p. 45) retrata que “a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da profissão docente, onde se dá a articulação entre a formação inicial e continuada, e onde os professores podem participar da construção coletiva do conhecimento pedagógico.” O autor entende a escola não apenas como local de transmissão de conhecimentos, mas como um espaço onde os professores constroem e transformam suas práticas a partir da reflexão sobre a experiência. Para ele, a escola é um ambiente vivo, no qual o desenvolvimento profissional ocorre por meio da interação entre saberes teóricos e práticos.

Já Imbernón (2010) destaca a importância da escola como ambiente fundamental para a formação e o desenvolvimento dos professores, enfatizando que a formação continuada deve ser contextualizada, permanente e vinculada à prática profissional real. Para ele, a escola deve ser um espaço que favoreça a reflexão, a pesquisa e a inovação pedagógica. Ainda afirma que “a formação dos professores deve estar integrada no espaço escolar, transformando a escola num lugar de pesquisa, diálogo e desenvolvimento profissional coletivo” (Imbernón, 2010, p. 33).

Compreendo a escola como um espaço vivo e coletivo, onde o conhecimento é construído de forma compartilhada, envolvendo a participação ativa de professores e estudantes. É nesse ambiente que se formam valores, constroem-se práticas sociais e exercita-se a convivência. A partir dessa perspectiva, acredito que a escola pode e deve ser um lugar que favoreça o diálogo, a escuta e o desenvolvimento de todos que por ela transitam. Nóvoa (1992) lembra-nos que é justamente nesse espaço, em meio às experiências vividas e às reflexões sobre a prática, que os professores se formam e se reinventam constantemente, em um processo contínuo de aprendizagem com e para os outros.

Compreender o contexto institucional em que se desenvolve a prática docente é fundamental para a análise das políticas de formação continuada e de seus impactos no cotidiano escolar. A seguir, apresento uma breve caracterização das escolas campo desta pesquisa, com o intuito de situar o leitor quanto à sua estrutura organizacional, características da comunidade atendida, composição do quadro

funcional e dados relevantes sobre desempenho e infraestrutura. Essas informações contribuem para entender os desafios enfrentados pelos docentes em geral e a complexidade do ambiente educacional em que estão inseridos.

Optou-se pela utilização de nomes fictícios para identificar as escolas participantes, com o objetivo de preservar a identidade das instituições e garantir a confidencialidade das informações produzidas durante a pesquisa. Essa decisão está em consonância com os princípios éticos que orientam a pesquisa em Educação, especialmente no que diz respeito à proteção da privacidade dos sujeitos e dos contextos investigados. Conforme destaca Minayo (2010), o pesquisador deve assegurar o anonimato e o sigilo das informações obtidas, evitando qualquer forma de exposição que possa gerar constrangimentos ou interpretações indevidas. Assim, a adoção de nomes fictícios contribui para manter a integridade científica do estudo e reafirma o compromisso ético da pesquisadora com o respeito às pessoas e às instituições envolvidas.

A escola Horizonte Brilhante foi criada em 1976, localizada no município de Rondonópolis – MT. É uma instituição de localização urbana, com dependência administrativa estadual. A escola oferece Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio, ambos na modalidade de ensino regular. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2024 (INEP), a escola conta com 71 professores e as matrículas estão assim distribuídas: 404 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, 646 no Ensino Médio e 47 alunos matriculados na Educação Especial.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a escola obteve média de 4,8 nos anos finais do Ensino Fundamental e 4,2 no Ensino Médio. Já no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), registrou taxa de participação de 39%, com 74 estudantes participantes e média geral de 489,07 pontos.

A instituição possui uma infraestrutura que contempla acessibilidade arquitetônica, com sanitários adaptados, dependências com acessibilidade, alimentação escolar fornecida, água potável e filtrada, sanitários internos, além de biblioteca, cozinha, laboratórios de informática e de ciências, sala de leitura e quadra poliesportiva. O quadro funcional da escola é composto por uma equipe gestora formada por diretora, coordenadoras pedagógicas, secretário escolar e técnicos administrativos. O corpo docente é formado por professores(as) licenciados(as) em diversas áreas, incluindo pedagogas com especialização em Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento, Educação Especial e Atendimento Educacional

Especializado (AEE). Há também professores(as) de Educação Física, além de servidores de apoio administrativo, como auxiliares de serviços gerais, merendeiras e agentes de vigilância. As características da população atendida pela instituição refletem um contexto social marcado por diversidade e desafios, exigindo da equipe escolar sensibilidade, comprometimento e estratégias pedagógicas que atendam às múltiplas realidades dos estudantes.

Já a escola Novo Amanhecer criada em 1972 está situada no município de Rondonópolis – MT, sendo uma unidade de localização urbana central, com dependência administrativa estadual. A instituição oferece Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio, ambos na modalidade regular e atende, atualmente, 666 estudantes, conforme dados do Censo Escolar de 2024 (INEP).

As matrículas estão distribuídas da seguinte forma: 251 nos anos finais do Ensino Fundamental, 415 no Ensino Médio e 13 estudantes na Educação Especial. Os índices educacionais indicam zero casos de reprovação ou abandono escolar, o que pode refletir o comprometimento da equipe pedagógica com a permanência e aprendizagem dos estudantes.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a escola alcançou média de 3,9 nos anos finais do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, não foi atingido o fluxo mínimo de participação exigido, o que impossibilitou a divulgação do resultado nessa etapa. Quanto ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a escola apresentou taxa de participação de 38%, com 30 estudantes inscritos e média geral de 475 pontos.

A infraestrutura da escola contempla acessibilidade física e sanitária, alimentação escolar, água filtrada, sanitários internos, além de biblioteca, cozinha, laboratório de informática, sala de leitura, quadra de esportes e sala da diretoria. O quadro funcional da unidade é composto por diretora, coordenadoras pedagógicas, secretária escolar, técnicos administrativos e 42 professores licenciados em diversas áreas do conhecimento, incluindo profissionais com formação em Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento, Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também integra o corpo docente: professores de Educação Física, além de servidores de apoio administrativo, como merendeiras, auxiliares de serviços diversos e agentes de vigilância. As características da população atendida revelam um contexto social heterogêneo e desafiador, o que exige da escola um olhar

sensível, comprometido e flexível às múltiplas demandas educacionais, sociais e emocionais dos estudantes.

Após definir as escolas participantes, a EE Horizonte Brilhante, localizada na periferia e EE Novo Amanhecer, na região central de Rondonópolis, realizei visitas institucionais, nas quais fui acolhida pelas equipes gestoras, compostas pela direção e coordenação que prontamente se dispuseram a colaborar na identificação e mobilização dos participantes, demonstrando sensibilidade e compromisso com o desenvolvimento desta pesquisa.

Na primeira quinzena de março de 2025, tive a oportunidade de me reunir com a equipe gestora das unidades escolares, com o intuito de apresentar o projeto de pesquisa e explicar os critérios para a seleção dos participantes. Fui bem recebida e a gestão, de forma atenciosa, não só me ouviu como também disponibilizou informações essenciais sobre os docentes, como o número total de professores, sendo efetivos e contratados. Além disso, ofereceu-me um espaço durante o planejamento coletivo por área de conhecimento para que eu pudesse apresentar a proposta aos professores e convidá-los a participarem.

A escola Novo Amanhecer, atualmente, conta com três professoras de Língua Inglesa, sendo uma efetiva e duas contratadas; já a escola Horizonte Brilhante dispõe de quatro professoras de Língua Inglesa, sendo duas efetivas e duas contratadas, participantes centrais desta pesquisa.

A centralidade do participante permite o aprofundamento qualitativo das análises, favorecendo a compreensão dos sentidos atribuídos à formação continuada, das experiências vividas em contextos escolares e das estratégias formativas mobilizadas em sua prática docente. Tal escolha metodológica é coerente com a abordagem qualitativa, pela qual se reconhece que o conhecimento é construído a partir das experiências singulares e contextualizadas dos sujeitos (André, 2010).

Além disso, o acompanhamento próximo e ético do participante central estabelece condições para a escuta sensível e para a construção de relação de confiança entre pesquisador e participante, aspecto essencial na produção de dados significativos. Conforme destacam Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), é por meio da narrativa e da interlocução respeitosa que os sujeitos elaboram sentidos sobre sua história e sua identidade docente.

Gatti (2019) também enfatiza a importância de pesquisas que acompanham sujeitos em seus contextos reais de atuação, valorizando os processos de

(auto)formação que emergem do cotidiano e permitem que se reconheçam as múltiplas dimensões do desenvolvimento profissional.

Dessa forma, a escolha da participante<sup>7</sup> está ancorada em uma concepção de pesquisa que não busca generalizações estatísticas, mas, sim, a compreensão aprofundada de trajetórias, saberes e necessidades formativas, em sua complexidade e singularidade.

Assim, conforme o combinado com a gestão, no dia estipulado e dentro do tempo disponibilizado, tive a oportunidade de apresentar o projeto de pesquisa, explicando detalhadamente os critérios para a participação e ressaltando a relevância fundamental dos participantes para a construção e aprofundamento do estudo.

Após a apresentação do projeto, algumas professoras destacaram a relevância da temática e manifestaram interesse em participar, ao mesmo tempo em que levantaram questionamentos pertinentes, tais como: se a participação na pesquisa não representaria uma sobrecarga de trabalho, como seria o envolvimento no estudo, se haveria qualquer tipo de perseguição por parte da gestão ou da SEDUC e se os resultados poderiam, de fato, contribuir para o aprimoramento do trabalho em sala de aula. Das sete docentes, todas as professoras mostraram-se dispostas a participar. Assim, elas foram chamadas individualmente para ler a carta convite (Apêndice A), esclarecer eventuais dúvidas e assinar o documento. É importante destacar que as professoras convidadas optaram, de forma consciente e respeitosa, por serem identificadas por seus nomes reais nesta pesquisa. Embora todas atuem atualmente na rede pública de ensino, duas delas também mantêm vínculos com instituições privadas, o que amplia a diversidade de experiências formativas e profissionais presentes nos relatos. Vale ressaltar, ainda, que essas docentes acumulam vivências em diferentes realidades escolares, tendo atuado tanto em instituições localizadas na região central quanto em escolas situadas em áreas periféricas da cidade, o que contribui para um olhar mais sensível e plural sobre os desafios da profissão docente.

Para uma melhor compreensão sobre as participantes, é relevante destacar os critérios estabelecidos para a inclusão na pesquisa.

São eles: ser docente nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio no município de Rondonópolis, visto que a pesquisa se concentra nas instituições estaduais de ensino deste município; atuar na disciplina de Língua Inglesa,

---

<sup>7</sup> Todas as colaboradoras são professoras e, portanto, serão indicadas com esse título.

pois suas vivências docentes podem enriquecer a narrativa sobre a construção de sua formação; e estar envolvidas nas ações formativas da instituição em que lecionam, bem como nas iniciativas formativas oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso.

O objetivo é analisar, por meio de conversas profissionais, se as necessidades formativas das professoras de Língua Inglesa da rede estadual de Rondonópolis estão sendo contempladas na formação continuada, visando contribuir para a melhoria do ensino dessa disciplina.

Para melhor compreender quem são as professoras de Língua Inglesa participantes desta pesquisa, as quais lecionam em escolas públicas de Rondonópolis, apresento o Quadro 3 com seus respectivos perfis biográficos.

**Quadro 3** - Perfil das participantes da pesquisa

<b>Professoras</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação</b>
Professora Fernanda L. C.	Letras - Linguagens e Literaturas da Língua Inglesa – CUR	1 ano
Professora Patrícia L. S.	Licenciatura em Letras Língua Inglesa – CUR	12 anos
Professora Ana N. J.	Letras – Português/Inglês – UFMT/Cuiabá	25 anos
Professora Elisa R. M.	Licenciatura Plena Português/ Inglês e Respectivas Literaturas - FAI Jales	23 anos
Professora Daniela M. S.	Licenciatura Plena Português/ Inglês e Respectivas Literaturas – UNIR	12 anos
Professora Carla D. B.	Licenciatura em Letras Língua Inglesa – UFR	2 anos
Professora Beatriz P. L.	Letras – Português/Inglês – UFMT	13 anos

Fonte: pesquisadora (2025).

No que concerne à formação docente, a professora Fernanda cursou Letras - Linguagens e Literaturas da Língua Inglesa. A professora Patrícia possui licenciatura plena em Língua Inglesa. A professora Ana, Letras – Português/Inglês. A professora Elisa, Licenciatura Plena Português/ Inglês e Respectivas Literaturas. A professora

Daniela, Licenciatura Plena Português/ Inglês e Respectivas Literaturas; a professora Carla tem Licenciatura em Letras - Língua Inglesa e a professora Beatriz é licenciada em Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas.

Como demonstrado no Quadro 3, Fernanda aparece com um ano na docência e, em seguida, Patrícia com 12 anos, a professora Ana com 25 anos, a professora Elisa com 23 anos, a professora Daniela com 12 anos, a docente Carla com dois anos e a professora Beatriz com 13 anos, havendo uma disparidade significativa em relação ao tempo de docência entre as professoras participantes desta pesquisa.

Conforme já explicitado no decorrer desta pesquisa, insiro-me no movimento de investigação sobre a constituição e o desenvolvimento dos saberes docentes, reconhecendo minha trajetória pessoal e profissional, os sentidos atribuídos à minha formação e os conhecimentos que venho construindo ao longo da prática. Como professora de Língua Inglesa na Educação Básica, identifiquei a necessidade de participar de processos formativos que contribuíssem para o aprimoramento da minha práxis pedagógica, entendida como reflexão crítica da ação (Freire, 2019).

Nessa busca por desenvolvimento profissional diálogo com a compreensão de que os saberes docentes são construídos na articulação entre a formação, a experiência e a prática cotidiana (Tardif, 2002).

Além disso, reconheço que a identidade profissional do professor é permanentemente construída e reconstruída ao longo do tempo, em uma trajetória marcada por escolhas, desafios e interações sociais (Nóvoa, 1992).

Nesse percurso formativo, em diferentes momentos, estabeleço diálogos entre minhas vivências e os temas abordados nesta pesquisa, compreendendo que, como afirma Passeggi et al. (2010), os saberes docentes são construídos em uma relação pessoal com o conhecimento profundamente marcada pela história de vida, pelas experiências formativas e pelo contexto sociocultural. As conversas profissionais possibilitam identificar as necessidades formativas das professoras de Língua Inglesa e examinar em que medida essas demandas têm sido efetivamente contempladas nos processos de formação continuada promovidos pela SEDUC.

Na segunda quinzena de março de 2025, foram realizados os agendamentos com as professoras participantes da pesquisa. Com a anuência de cada uma, deu-se início ao registro dos diálogos estabelecidos. As conversas, conduzidas conforme a disponibilidade de tempo de cada docente, revelaram indícios de que a trajetória investigativa será marcada por anseios, inquietações e significativas trocas de

saberes e experiências, compondo um cenário rico para a compreensão das práticas e necessidades formativas. Como afirmam Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), as narrativas autobiográficas constituem uma via privilegiada para compreender como os sujeitos constroem sentidos a partir de suas experiências, favorecendo o reconhecimento dos processos de formação e desenvolvimento profissional.

Durante esta etapa, o contato com as participantes foi conduzido de forma individualizada, utilizando o aplicativo *WhatsApp* como principal meio de comunicação, seja por chamadas de voz ou mensagens escritas. Essa estratégia visa respeitar a disponibilidade e a dinâmica de cada participante, garantindo um acompanhamento mais próximo e personalizado. Ademais, finalizei a redação do Memorial de Formação, documento que registra, de maneira reflexiva e crítica, o percurso da minha trajetória acadêmica e profissional até o presente momento.

Os caminhos metodológicos delineados nesta investigação têm como objetivo central analisar, a partir das conversas profissionais, como as necessidades formativas do professor de Língua Inglesa são compreendidas e vivenciadas por professoras atuantes no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, com base no “Programa Educação 10 anos” em Mato Grosso para entender se, de fato, atende às demandas formativas desses professores. Com base nesse propósito e em consonância com os objetivos específicos que orientam o estudo, a análise dos dados foi realizada por meio da abordagem compreensivo-interpretativa. De acordo com Souza (2014), essa abordagem propõe a busca por uma compreensão ampla, clara e fundamentada dos sentidos e significados atribuídos pelas participantes às suas vivências, reconhecendo a complexidade dos processos formativos e os contextos socioculturais nos quais estão inseridas. Nesse sentido, a interpretação dos relatos não se restringiu à descrição dos eventos narrados, mas busca apreender as dimensões subjetivas, históricas e sociais que atravessam a prática educativa, possibilitando, assim, uma análise crítica e reflexiva sobre os modos de constituição das práticas pedagógicas.

#### **2.4 Instrumentos de coleta de dados: gerando dados para pesquisa**

Este subitem tem, por finalidade, apresentar os dados coletados ao longo da pesquisa, os quais constituem a base de sustentação deste estudo. Trata-se de uma

etapa que exigiu significativa dedicação e esforço desta pesquisadora, não apenas pelo volume de informações analisadas, mas pela responsabilidade em assegurar que os achados pudessem dialogar, de forma consistente, com os objetivos propostos. Reconheço, inclusive, que esse momento foi um dos mais desafiadores de toda a trajetória investigativa, por envolver escolhas criteriosas, leituras atentas e um constante processo de reflexão e organização metodológica.

A geração dos dados seguiu um conjunto sistematizado de procedimentos orientados pela literatura sobre pesquisa qualitativa (Minayo, 2012; Gil, 2008). Inicialmente, realizou-se o estudo prévio de textos indicados pela minha orientadora, assim como a leitura de dissertações pertinentes ao tema investigado, o que possibilitou o mapeamento das discussões acadêmicas e contribuiu para o aprofundamento teórico-metodológico da pesquisa (Santos, 2002; Lakatos, Marconi, 2010).

Vale esclarecer que este levantamento inicial não constitui uma etapa da pesquisa propriamente dita, nem se trata de uma pesquisa bibliográfica formal. Ele teve como objetivo apenas identificar estudos existentes relacionados à temática investigada, servindo como referência e apoio para a condução do estudo. Para isso, recorreu-se à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando como critérios a base de dados de origem, o recorte temporal previamente definido, os descritores selecionados e o tipo de documento (dissertação e/ou tese). A partir desse recorte, foi conduzido um estudo qualitativo, de caráter exploratório, com o objetivo de identificar, por meio da leitura dos resumos, os trabalhos mais alinhados ao objeto desta pesquisa, ou seja, a necessidade formativa dos professores de Língua Inglesa.

O primeiro contato com os resumos foi fundamental para orientar a seleção das pesquisas que integrariam o corpus do mapeamento. No entanto, é importante destacar que muitos dos resumos não continham informações essenciais, como a descrição dos sujeitos da pesquisa ou os principais resultados alcançados. Diante dessas lacunas, tornou-se necessário acessar e realizar a leitura integral de vários trabalhos, a fim de assegurar uma análise mais rigorosa e representativa.

Diante dos desafios de sistematizar e interpretar dados de pesquisas qualitativas, Minayo (2012) ressalta a importância de uma abordagem metodológica rigorosa, que considere a complexidade do objeto estudado e adote estratégias adequadas para a organização e análise do material empírico. Alguns se limitam à

leitura dos resumos disponíveis nos catálogos institucionais, mesmo que estes apresentem informações insuficientes; outros optam por consultar apenas uma base de dados específica; e há ainda aqueles que, após o primeiro contato com o resumo, partem para a leitura integral do trabalho como forma de garantir maior rigor e fidelidade na seleção do corpus. Para a autora, embora os resumos representem uma etapa importante de triagem inicial, sua limitação, quanto à apresentação de elementos fundamentais como objetivos, metodologia e resultados, pode comprometer a qualidade da análise, tornando necessário, em muitos casos, o acesso ao texto completo.

Na primeira etapa analítica, foram consideradas as seguintes categorias: tipo de trabalho (dissertação, tese ou artigo), ano de publicação, instituição responsável, região do país, título, resumo e palavras-chave. As pesquisas selecionadas foram organizadas em pastas específicas, permitindo uma visualização inicial do volume de produções relacionadas ao tema, bem como a constituição do *corpus* de análise.

Para a análise e interpretação dos dados, adotei uma abordagem qualitativa, considerando, conforme Santos Filho e Gamboa (2002), que os aspectos qualitativos não se excluem, mas se articulam de forma complementar no processo de compreensão da realidade investigada. Ao articular diferentes dimensões de análise, foi possível compreender, com maior profundidade, os sentidos e as implicações dos dados encontrados, relacionando-os às bases teóricas e epistemológicas que sustentam esta investigação. Essa integração favoreceu uma leitura mais ampla e consistente do fenômeno estudado, assegurando rigor e coerência ao processo analítico.

Realizar o levantamento dos dados nas plataformas digitais brasileiras, como já mencionado, contribuiu, significativamente, com o arcabouço teórico e metodológico desta investigação.

Em seguida, procedeu-se à definição do lócus da pesquisa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), consiste na delimitação do contexto em que se dá a investigação, fundamental para situar os dados no ambiente real e social dos sujeitos investigados. Nesse sentido, buscou-se conhecer os professores participantes, investigando suas trajetórias profissionais e demandas formativas, o que é essencial para uma abordagem contextualizada e situada do fenômeno (Tardif, 2002; Gatti, 2019).

Como principal instrumento de coleta de dados, foram realizadas conversas profissionais com as docentes, conduzidas por meio de perguntas orientadoras, método que privilegia a escuta ativa e a construção conjunta de sentidos, conforme preconizado por Gimenez (2003). Essas conversas foram registradas por meio de gravações de áudios, garantindo a preservação das falas e das nuances expressivas dos participantes, procedimento alinhado às recomendações metodológicas de Minayo (2012).

Posteriormente, as gravações foram transcritas na íntegra, etapa que, conforme Bardin (2011), é fundamental para a análise rigorosa do material empírico, permitindo uma leitura detalhada e reflexiva. Por fim, os dados foram submetidos a um processo de análise qualitativa, com ênfase na interpretação dos sentidos atribuídos pelos professores às suas experiências formativas.

Assim, a articulação desses procedimentos assegurou a construção de um conjunto de dados coletados, consistente e significativo, capaz de oferecer subsídios para a compreensão das necessidades formativas dos docentes no contexto estudado.

A seguir, sinalizo o caminho escolhido para analisar os dados.

## **2.5 Análise compreensivo-interpretativa das conversas profissionais: leitura aprofundada dos dados**

A estruturação, organização e análise dos dados desta pesquisa serão orientadas por uma abordagem qualitativa, que busca compreender a realidade a partir dos significados atribuídos pelos participantes às suas experiências. Conforme destacam Bogdan e Biklen (1994, p. 50), “a pesquisa qualitativa é rica em descrição e explora como as pessoas constroem significado em seu mundo natural.” A análise terá início com uma leitura interpretativa dos dados produzidos ao longo do processo investigativo, sendo conduzida de forma contínua e sensível, respeitando os tempos, as vozes e os sentidos construídos nas narrativas das professoras participantes.

Cabe ressaltar que os desdobramentos analíticos apresentados nesta pesquisa dizem respeito às necessidades formativas de professores de Língua Inglesa, tal como foram reveladas no contexto da formação continuada. O foco recai, em especial, sobre as ações propostas pelo programa Educação 10 anos, instituído pela Secretaria

de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), considerando como essas políticas se articulam com as experiências vividas pelos docentes em sua prática cotidiana. Nesse processo, as conversas profissionais realizadas com as professoras participantes revelaram-se fundamentais, não apenas como instrumento de escuta sensível, mas também como espaço de elaboração reflexiva sobre os desafios e sentidos atribuídos à formação. Nessa direção, Gatti (2019) afirma que a formação continuada precisa estar enraizada nas demandas reais da escola, sendo construída em diálogo com os sujeitos e com base em suas trajetórias, saberes e práticas.

No primeiro momento, analisei as necessidades formativas de professores de Língua Inglesa, que são expressas nas conversas profissionais. Após discorrer como acontece a formação de professores dessa disciplina, considerando o programa de governo de Mato Grosso “Educação 10 anos”, realizei a análise, a partir das conversas profissionais com as professoras, para verificar em que medida as necessidades formativas expressas pelas participantes da pesquisa estão sendo atendidas pela SEDUC.

Neste percurso investigativo, especialmente ao apresentar os fundamentos metodológicos que orientam a análise dos dados desta pesquisa, trago, para minha própria reflexão e para o direcionamento da escrita, algumas questões que, inspiradas nos estudos de Tardif (2014), provocam inquietações e suscitam novas indagações acerca das necessidades formativas dos professores de Língua Inglesa. São reflexões que emergem tanto do contato com a literatura quanto das experiências compartilhadas pelas docentes participantes, ampliando o olhar para os desafios e sentidos atribuídos ao desenvolvimento profissional:

1º objetivo: Identificação e Apresentação das Necessidades Formativas das Professoras de Língua Inglesa, pode-se pensar:

Quais são as principais necessidades formativas expressas pelas professoras de Língua Inglesa durante as conversas profissionais?

Como as necessidades formativas identificadas pelas professoras de Língua Inglesa variam de acordo com o contexto de ensino nas escolas públicas e urbanas?

Quais saberes as professoras de Língua Inglesa consideram mais importantes para o seu desenvolvimento profissional, conforme discutido nas conversas profissionais?

2º objetivo: Formação de Professores de Língua Inglesa no contexto do programa "Educação 10 anos" de Mato Grosso:

Como o programa de governo “Educação 10 anos” de Mato Grosso tem contribuído para a formação das professoras de Língua Inglesa? O que é considerado positivo? Há aspectos negativos desse contexto formativo?

De que maneira as políticas educacionais do programa “Educação 10 anos” atendem às necessidades formativas das professoras de Língua Inglesa?

Quais são os impactos percebidos pelas professoras de Língua Inglesa, a partir das iniciativas de formação oferecidas pelo programa “Educação 10 anos” de Mato Grosso?

3º objetivo: Análise da atuação da SEDUC no atendimento às necessidades Formativas dos Professores:

Como as ações da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT) têm respondido às necessidades formativas das professoras de Língua Inglesa, conforme expresso nas conversas profissionais?

Com o propósito de buscar respostas para essas inquietações e com o desejo de aprofundar a compreensão acerca das necessidades formativas das professoras, reconheço a pertinência de utilizar o memorial formativo e o mapeamento como um recurso metodológico fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Entendo que, por meio das conversas, é possível acessar sentidos mais profundos, construídos nas experiências e trajetórias docentes, favorecendo a escuta atenta e respeitosa que valoriza a voz dos participantes e possibilita a construção compartilhada do conhecimento.

Com o propósito de estabelecer um diálogo aberto e sensível entre as professoras participantes e esta pesquisadora, reafirmo a escolha pelas narrativas como caminho metodológico central desta investigação. Conforme afirmam Souza e Meireles (2018, p. 284), “de certo modo, estas narrativas indagadoras, ao situarem o olhar e o espelho, traçam reflexões sobre a existência, sobre o ser ou não ser [...]”. Entendo que, com possibilidade de narrar a si mesmas, as professoras acessam lembranças, resgatam trajetórias e mobilizam sentidos que foram sendo construídos ao longo de suas vidas (Souza, 2006).

Essa perspectiva encontra respaldo em Josso (2004), segundo o qual, narrar a si mesmo, é um ato de formação, pois permite refletir sobre o vivido e atribuir novos significados à trajetória pessoal e profissional. Nessa linha, Delory-Momberger (2008) afirma que as narrativas de si constituem não apenas uma fonte de dados, mas

também um espaço privilegiado de reflexão, no qual o sujeito, ao rememorar suas experiências, elabora novas compreensões sobre sua história e seu papel no mundo.

É nesse contexto que utilizo as conversas profissionais das docentes de Língua Inglesa como material de análise, considerando a perspectiva compreensivo-interpretativa proposta por Souza (2014). Acredito que essa abordagem permite uma escuta atenta e profunda, capaz de revelar as múltiplas nuances que atravessam suas histórias de vida e suas experiências formativas, ampliando a compreensão do contexto em que atuam e dos sentidos que atribuem à sua formação e prática docente.

Segundo Souza (2014), esse tipo de análise das narrativas busca captar os sentidos produzidos pelos sujeitos a partir de suas experiências, considerando a singularidade de cada trajetória e respeitando o contexto social, histórico e cultural em que essas histórias se constituem. Trata-se de um movimento que articula escuta sensível, interpretação e reflexão crítica, permitindo que as vozes dos participantes ganhem visibilidade e que suas memórias e vivências sejam valorizadas no processo de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, compreendo que a análise compreensivo-interpretativa das narrativas possibilita acessar as dimensões subjetivas presentes nas experiências docentes, favorecendo um olhar ampliado, sensível e respeitoso sobre as trajetórias profissionais dos participantes. Trata-se de um movimento que valoriza as vozes individuais, reconhecendo os sentidos e significados que cada sujeito atribui ao seu percurso, às suas vivências e aos desafios enfrentados na profissão docente. Souza (2014) destaca que essa abordagem busca compreender as histórias de vida em sua complexidade, considerando os contextos sociais, culturais e institucionais nos quais elas se desenvolvem. No mesmo contexto, as narrativas que despertam memórias e reflexões funcionam como um espaço para reconstruir e ressignificar experiências, permitindo uma compreensão mais aprofundada de si mesmo e da prática docente.

No decorrer desta pesquisa, considero relevante destacar alguns elementos apontados por Tardif (2014) que contribuíram, de maneira significativa, para a definição e a organização dos eixos que orientaram a investigação. Tais elementos, relacionados às experiências de formação, ofereceram subsídios importantes para aprofundar a compreensão das trajetórias dos professores, permitindo que a construção dos eixos fosse sensível às múltiplas dimensões que atravessam o desenvolvimento profissional.

A trajetória profissional docente exige que a formação seja compreendida como

um processo permanente e contínuo, que se estende ao longo de toda a vida. Nesse percurso, é possível perceber que, em muitos momentos, os próprios professores assumem a responsabilidade pela busca de sua autoformação, como forma de atender às necessidades que emergem da prática cotidiana, a fim de aprimorar seu desenvolvimento profissional. Nóvoa (1992) destaca que os professores se constroem na e pela prática, em um movimento constante de reflexão, diálogo e transformação, no qual a autoformação ocupa um lugar central. De modo complementar, Josso (2004) afirma que a autoformação se configura como um processo de reconstrução de si, permitindo ao sujeito reinterpretar suas experiências e atribuir novos sentidos à sua trajetória pessoal e profissional.

No contexto desta pesquisa, a autoformação é compreendida como um movimento contínuo, no qual os professores se constituem como sujeitos de seus próprios percursos formativos, refletindo sobre suas experiências e reconstruindo sentidos a partir da prática. Como destaca Nóvoa (1992), o desenvolvimento profissional docente não se resume à formação inicial ou a cursos externos, mas se dá no cotidiano, por meio da reflexão crítica e da relação com os outros. Josso (2004) complementa, ao afirmar que a autoformação possibilita que o sujeito atribua novos significados às suas vivências, resgatando suas memórias e reorganizando suas trajetórias pessoais e profissionais. Nessa mesma direção, Delory-Momberger (2008) ressalta que a narrativa de si é um dispositivo potente de autoformação, pois favorece a compreensão profunda da própria história e dos caminhos percorridos, permitindo um processo reflexivo e transformador.

Percebo que este tema está diretamente relacionado à capacidade de compreender a formação docente de maneira ampla, por meio de um diálogo constante e de interação reflexiva do próprio professor com o contexto em que está inserido. Segundo Tardif (2014), os saberes docentes emergem justamente dessa relação entre a teoria e a prática vivenciada no cotidiano escolar, o que torna fundamental a reflexão crítica para o desenvolvimento profissional. Imbernón (1994) reforça essa perspectiva, ao destacar que a formação continuada deve favorecer espaços de diálogo e autoanálise, nos quais o professor possa revisitar suas experiências e reconstruir seus conhecimentos em consonância com as demandas concretas do ambiente escolar.

A partir da exposição apresentada até o momento, para fundamentar a análise dos dados produzidos pelas conversas profissionais com as participantes da

pesquisa, apoio-me em Souza (2006), que orienta a organização dos dados em eixos temáticos. Dessa forma, estabeleço os seguintes eixos para nortear a interpretação e compreensão das informações coletadas:

Eixo 1: “As necessidades formativas dos professores de Língua Inglesa: escutas e sentidos nas conversas profissionais” – busca-se descrever e analisar as necessidades formativas das professoras dessa disciplina, a partir de um olhar atento às falas e sentidos que emergem nas conversas profissionais. Neste eixo, procuro compreender as carências formativas desses professores por meio das escutas realizadas nas conversas profissionais. As falas dos docentes revelam expectativas, desafios e anseios relacionados à sua formação e ao exercício cotidiano da docência. Como destaca Souza (2006), a escuta sensível às narrativas de formação possibilita acessar sentidos profundos e subjetivos, permitindo identificar demandas que, muitas vezes, não emergem nos discursos oficiais ou em diagnósticos formais. Assim, as conversas profissionais tornam-se espaço privilegiado para a expressão das experiências vividas, das dificuldades enfrentadas e dos saberes mobilizados pelos professores em suas práticas, favorecendo uma análise comprometida com a realidade da escola.

Eixo 2: “Entre diretrizes e vivências: a formação continuada no programa Educação 10 anos” - Analisar as tensões, aproximações e contradições entre o que o programa Educação 10 Anos propõe (nas diretrizes oficiais) e o que as professoras efetivamente vivenciam, considerando suas trajetórias e o cotidiano escolar. O foco é analisar como as diretrizes institucionais desse programa (instituído pela SEDUC-MT) dialogam ou não com as experiências reais das professoras participantes. Neste eixo, busco compreender como as professoras participantes experienciam a formação continuada proposta pelo programa Educação 10 Anos. Como destaca Imbernón (1994), a formação continuada precisa partir da realidade e dos desafios do cotidiano escolar, sendo ressignificada pelas professoras a partir de suas experiências. Assim, neste eixo, atento para os sentidos atribuídos pelas docentes às ações formativas do programa, identificando aproximações, distanciamentos e possíveis contribuições ou fragilidades percebidas por elas.

Eixo 3: “Política de formação continuada da SEDUC: tensões entre demandas docentes e ofertas institucionais” - Neste eixo, procuro refletir sobre as tensões que emergem entre as políticas institucionais de formação continuada oferecidas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) e as demandas

formativas efetivamente vivenciadas pelas professoras de Língua Inglesa. A partir das conversas profissionais realizadas, foi possível identificar percepções críticas e distintas por parte das docentes, revelando, muitas vezes, um certo distanciamento entre o que a política institucional propõe e as necessidades concretas da prática pedagógica. Como enfatiza Gatti (2019), as políticas de formação continuada, para serem eficazes, devem partir de um diagnóstico real das demandas docentes e promover um diálogo constante com os profissionais da educação. Neste eixo, busco evidenciar essas tensões e refletir sobre como afetam o desenvolvimento profissional e a prática cotidiana das professoras participantes.

Diante do que foi exposto até aqui, na apresentação dos dados desta pesquisa, retomarei os relatos compartilhados pelas participantes sobre suas trajetórias pessoais e profissionais. Esse movimento de revisitar as narrativas permite adentrar os caminhos singulares percorridos pelas docentes, reconhecendo que suas experiências de vida e de trabalho se entrelaçam na construção de suas identidades profissionais. Como afirma Souza (2006), as narrativas de formação oferecem um espaço privilegiado de rememoração e reflexão, permitindo que o sujeito atribua novos sentidos às suas vivências. Nessa mesma perspectiva, Passeggi (2010) destaca que revisitar a própria história e, ao narrá-la, possibilita compreender-se como protagonista de um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Antes de concluir a dissertação, depois da análise interpretativo-compreensiva realizada, foi dada a oportunidade para as participantes avaliarem a análise realizada e, assim, puderam cancelar o movimento interpretativo que a pesquisadora realizou ou, então, sugerirem trocas ou exclusão de excertos trazidos ao texto.

Depois desta etapa, as professoras foram convidadas a participar de uma Roda de Conversa. Essa metodologia configura-se como uma estratégia de caráter dialógico, colaborativo e acolhedor, que favorece a escuta, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de sentidos sobre a formação docente. Após esta fase da pesquisa, as professoras foram convidadas a participar desse momento, que foi organizado em etapas articuladas. Inicialmente, buscou-se acolher e situar as participantes, criando um ambiente de confiança e pertencimento. Em seguida, pretendeu-se ativar memórias formativas, incentivando-as a compartilharem experiências marcantes de sua trajetória profissional. Na continuidade, foram estimuladas reflexões sobre as percepções a respeito da formação promovida pela SEDUC-MT e seus impactos no cotidiano escolar, bem como a identificação de

necessidades formativas e expectativas em relação à formação continuada. Também foi reservado um momento para valorizar práticas formativas e inspiradoras, reconhecendo saberes e iniciativas positivas já existentes. Ao final, as participantes foram convidadas a expressar, em palavras ou sentimentos, o que foi mais significativo na conversa, possibilitando a síntese coletiva do encontro.

### **3 POLÍTICA FORMATIVA DE PROFESSORES DE MATO GROSSO**

A política formativa dirigida aos professores da rede estadual de Mato Grosso tem se configurado, ao longo das últimas décadas, como um campo estratégico para compreender as relações entre formação continuada, desenvolvimento profissional e qualidade da educação pública. Nesse cenário, torna-se essencial examinar como as diretrizes, programas e ações instituídas pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) dialogam ou deixam de dialogar com as necessidades reais dos docentes e com os desafios cotidianos da prática pedagógica, especialmente no ensino de Língua Inglesa.

Esta sessão tem por objetivo contextualizar e discutir os fundamentos que estruturam a política de formação docente no Estado, evidenciando seus princípios, contradições e implicações para o trabalho do professor. Ao apresentar as principais abordagens conceituais que sustentam os debates contemporâneos sobre formação contínua, autonomia profissional e práxis docente, a sessão compõe a base teórica necessária para a análise e interpretação dos dados produzidos nesta pesquisa.

Assim, os subitens que seguem aprofundam o entendimento sobre os marcos legais, programas formativos, concepções pedagógicas e dispositivos institucionais que orientam a formação dos professores em Mato Grosso, permitindo compreender como tais políticas incidem sobre o desenvolvimento profissional e sobre as condições concretas de trabalho nas escolas públicas.

#### **3.1 Movimento das Políticas Públicas brasileiras**

Falar sobre políticas públicas no contexto da educação engloba compreender as ações, programas e diretrizes elaboradas pelo Estado com o objetivo de garantir o direito à educação de qualidade para todos os cidadãos. Essas políticas buscam promover a equidade, reduzir desigualdades e assegurar condições adequadas de ensino e aprendizagem, abrangendo desde a formação e valorização dos professores até o acesso, permanência e sucesso dos estudantes na escola. Assim, as políticas educacionais refletem as concepções de sociedade e de educação de cada período histórico, revelando os compromissos do poder público com a construção de uma

educação democrática e socialmente justa. Neste sentido, este primeiro subtópico aborda políticas públicas no campo da educação, bem como a influência no neoliberalismo nesse referido segmento de atuação.

Para discutir políticas públicas na esfera educacional, o estudo recorre aos ensinamentos presentes nas obras de Demerval Saviani, bem como de outros autores igualmente relevantes. Para fins de contextualização, é conveniente tratar sobre política públicas educacionais no período após o advento da Carta Magna (Brasil, 1988), evento este que se tornou emblemático no processo de redemocratização no cenário político e social brasileiro.

A Carta Magna (Brasil, 1988) é o documento mestre que orienta a ordem social no contexto nacional. Pode-se dizer que ela foi inspirada noutro documento igualmente importante: a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas ONU (1948). Dentre as principais características desse documento internacional, está o fato de ele ter sido divulgado em período após as dificuldades da Segunda Grande Guerra Mundial, evento esse que despertou a necessidade de maior valorização do ser humano, em especial, da sua respectiva dignidade (Piovesan, 2009).

Após o fim da década de 1980, vieram os chamados anos 1990, os quais trouxeram consigo eventos significativos ao campo da educação no Brasil. Para se ter ideia da grandeza dos acontecimentos, é oportuno mencionar a influência de órgãos internacionais sobre a educação brasileira. Um dos fatos ocorridos foi em 1990, por meio da Conferência Mundial da Educação para Todos, evento promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o qual contou com a participação de 155 governos e gerou, como resultado, o compromisso da educação para todos e com qualidade (Ferreira, 2016).

Em 1990, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe emitiu o documento *Transformación productiva con equidad*, cujo objetivo era apontar a urgência da implementação de modificações que buscassem superar a crise do capital. Esse processo é posteriormente analisado por Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), que discutem como tais mudanças impactaram os sistemas de ensino, transferindo-lhes a responsabilidade de transmitir os conhecimentos e habilidades necessários para a inserção no mercado de trabalho. Ferreira (2016) também retoma esse movimento, evidenciando o papel central atribuído à educação nesse contexto de transformações.

Ainda Ferreira (2016) aponta que, nos anos de 1990, a adoção, pelo Brasil, da cartilha do Banco Mundial marcou a educação com um viés voltado ao capital. Nesse contexto, o discurso oficial defendia a formação para a cidadania, mas, como observa Gonçalves (2020), na prática, prevaleceram políticas que reforçaram a lógica econômica em detrimento de uma formação emancipatória.

Dentre os eventos significativos no contexto nacional nos anos de 1990, destaca-se o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Conforme Ferreira (2016), essa reforma gerou expectativas quanto à melhoria da educação no país. No entanto, ressalta Vieira (2009, p.15, grifos do autor), ao afirmar que:

A segunda LDB mantém muitas orientações advindas de leis anteriores e traz algumas novidades, sobretudo no campo da ampliação de direitos e deveres relativos à educação estabelecidos pela Constituição de 1988. Define também o 'regime de colaboração', explicitando incumbências na oferta da educação escolar. Dentre suas inovações estão orientações sobre o ensino indígena e a educação a distância.

Na prática, sob um olhar mais crítico, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/Brasil, 1996) representou a forma não ditatorial de definir o que as escolas brasileiras podiam e não podiam ensinar, devendo haver um núcleo comum e outro mais diferente em seu teor. É nesse momento que surgem os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), de autoria do Ministério da Educação (Ferreira, 2016).

Conforme Ferreira (2016) e Gonçalves (2020), órgãos internacionais como, por exemplo, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) são organizações que influenciam a forma como a educação é gerenciada em países em desenvolvimento, no caso, o Brasil. Este é apenas um dos muitos reflexos do regime neoliberal na educação brasileira.

O neoliberalismo configura-se como um regime societal e de governança, estruturado sobre dois pilares fundamentais: a) concorrência; b) mercado (Harvey, 2005). Nesse modelo, prevalecem os resultados e o individualismo, elementos já descritos por Bauman (2001) ao caracterizar a sociedade líquida como egoísta e indiferente ao próximo. Em contrapartida, essa lógica se distancia radicalmente das concepções de Freire (2001; 2019), que defende projetos de sociedade pautados na solidariedade, na tolerância e no fortalecimento do senso comunitário e da cooperação, conforme também reforça Ramos (2017).

A Reforma do Estado Brasileiro ocorreu nos meados dos anos de 1990 e tornou-se um dos símbolos do governo de Fernando Henrique Cardoso (Saviani, 2020).

Ao explicar o porquê da Reforma do Estado Brasileiro e seus reflexos na educação, Gonçalves (2020) recorre a Cardoso (1995), o qual enumera os motivos que o levaram a adotar essas medidas de forma coadunante com o neoliberalismo. As medidas foram: a) reduzir o grau de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC); b) mudar os padrões de aprendizagem, bem como os conteúdos curriculares e basilares; c) estabelecer metas de qualidade a serem alcançadas pelas escolas, e; d) definir sistemas de avaliação de desempenho, por meio de avaliações externas em larga escala para as escolas brasileiras (Cardoso, 1995).

No novo cenário educacional, destacou-se a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Klebis, 2010), que privilegiava parâmetros quantitativos de desempenho. Saviani (2020) critica essas medidas, argumentando que elas agravaram a crise na educação brasileira ao priorizar resultados em detrimento de uma formação integral e emancipatória.

A Constituição Federal (Brasil, 1988) defende uma educação cidadã; entretanto, segundo Saviani (2013), a forte influência das correntes neoliberais leva o Estado a negligenciar seu papel de investir em educação pública, de qualidade e acessível a todos. Nesse contexto, implementou-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que realiza avaliações externas e em larga escala nas escolas de educação básica (Ferreira, 2016). Silva (2016) observa que essa lógica desvirtua o sentido da educação, relegando ao esquecimento a função social da escola que é formar cidadãos, em favor de resultados que, supostamente, evidenciam qualidade.

Ao discutir o cenário da educação contemporânea, torna-se imprescindível refletir sobre o papel dos professores e os diferentes sentidos atribuídos à sua atuação. A profissão docente, historicamente marcada por desafios e transformações, hoje se encontra no cruzamento entre demandas sociais, políticas públicas e pressões advindas de um modelo educacional alinhado às lógicas neoliberais. Nesse contexto, emergem tensões acerca do reconhecimento social e da valorização das práticas pedagógicas, o que impacta diretamente a formação integral do estudante.

Libâneo (2010) destaca que os professores são parte essencial na formação integral de seus alunos. No entanto, sob a lógica do mercado, os docentes passam a

ser severamente responsabilizados pelos resultados educacionais, sejam eles positivos ou não (Silva, 2010). Esse contexto contrasta com a perspectiva de Tardif (2013), segundo a qual, os professores deveriam ser reconhecidos como produtores de conhecimento, com suas trajetórias de vida valorizadas (Lapa, 2017), evidenciando o conflito entre práticas educativas voltadas à aprendizagem integral e as pressões impostas pelo modelo neoliberal.

É acertado dizer que a pasta da educação é tratada conforme a corrente política de quem está no poder. Nesse sentido, como esse processo foi assumido em Mato Grosso, a partir da década de 1990?

### 3.1.1 A história do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação básica (Cefapro) em Mato Grosso: entre tensões vividas e o desfecho de um centro formativo

Esta sessão busca apresentar a trajetória histórica do Cefapro, seus desafios, conquistas e a importância da instituição para o desenvolvimento educacional de Mato Grosso.

A década de 1990 foi um período de intensas transformações na educação brasileira, marcadas por reformas educacionais ainda de caráter prescritivo, mas que destacaram a importância da formação continuada de professores; formação esta que deveria ser ao longo da vida.

O Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação de Mato Grosso (Cefapro) desempenhou papel fundamental na formação e qualificação de professores, além de ter contribuído significativamente para a melhoria da qualidade da educação no Estado. Desde sua criação, o Cefapro consolidou-se como importante centro de capacitação profissional, com foco na educação básica e na valorização do magistério.

Cunha e Garske (2018, p. 23) destacam que esses professores, filiados ao Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso (Sintep), contaram com o apoio de colegas do Câmpus Universitário de Rondonópolis da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e da Secretaria Municipal de Educação, conforme observado por Rocha (2010). Dessa articulação surgiu o Centro Permanente de Formação de Professores (Cefor), nome dado pelos coordenadores a essa iniciativa

de formação contínua, que ocorreu em Rondonópolis, MT, entre 1996 e 1997, sem vínculo formal com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT).

Nessa perspectiva, convém ressaltar que, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, tal documento representou um esforço de uniformização e orientação dos currículos escolares em todo o país, estabelecendo diretrizes e metas para o ensino, influenciando diretamente na formação docente. Tanto em nível inicial, quanto continuada.

No município de Rondonópolis-MT, a Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, localizada na região central da cidade, destacou-se como referência e vanguarda na constituição dos primeiros encontros para a formação continuada permanente, amplamente reconhecida e apoiada por profissionais e pela comunidade local. Estudos demonstram que, buscando aprimorar suas práticas pedagógicas, a escola desenvolveu um projeto inicial de formação continuada com participação ativa do corpo docente.

O esforço conjunto resultou em uma política formativa local que serviu de base para a criação dos Centros de Formação e Atualização do Professor da Educação Básica (Cefapro) em Mato Grosso, e chegamos a conhecer a estrutura desses Cefapros até a sua total reconfiguração em 2021.

Dito isso, o Cefapro<sup>8</sup> desempenhou papel fundamental na formação e qualificação de professores da década de 1990<sup>9</sup> até os anos de 2020, quando a política para a formação continuada no Estado foi remodelada, dada a criação das Diretorias Regionais de Educação – (DRE)<sup>10</sup> em 2022<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> MATO GROSSO: **Lei 6.931, de 24 de setembro de 1997** - Art. 1º Os atuais Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO/MT, criados através do Decreto nº 2.007, de 29 de dezembro.

<sup>9</sup> MATO GROSSO: **LEI Nº 8.405, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2005 - D.O. 27.12.05**. Autor: Poder Executivo. Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso - CEFAPRO/MT e dá outras providências. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9121200/lei-8405-2005.pdf/ab62a449-7e64-c7cb-b791-e42a8c001a39> Acesso em: 20 fev. 2025.

<sup>10</sup> MATO GROSSO: **Lei Ordinária 11668, de 11 de janeiro de 2022**, que dispõe sobre a criação das Diretorias Regionais de Educação - DRE. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-11668-2022-mato-grosso-institui-as-diretorias-regionais-de-educacao-dres-no-ambito-da-secretaria-de-estado-de-educacao-de-mato-grosso-seduc-e-da-outras-providencias> Acesso em: 20 abr. 2025.

<sup>11</sup> MATO GROSSO: **Decreto Nº 1293, de 15 de fevereiro de 2022**, que regulamenta as Diretorias Regionais de Educação - DRE. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-1293-2022-mato-grosso-regulamenta-a-lei-n-11668-de-11-de-janeiro-de-2022-que-institui-as-diretorias-regionais-de-educacao-dres-no-ambito-da-secretaria-de-estado-de-educacao-de-mato-grosso-seduc-e-da-outras-providencias> Acesso em: 20 fev. 2025.

Embora existam diversas literaturas que versam sobre o histórico do Cefapro em Mato Grosso e a defesa da formação continuada centrada na escola, cabe trazer para a discussão, nesta pesquisa, e rememorar essa importante política pública que se fez presente na Educação Básica em Mato Grosso.

Assim, exponho uma breve trajetória histórica do Cefapro, seus desafios, conquistas e a importância da instituição no cenário educacional, ao defender que a formação docente deve ser permanente, centrada na escola, com vistas a promover uma reflexão profunda sobre a atuação profissional dos educadores, resultando em mudanças positivas, para uma educação sempre pautada na autonomia do educador e educando, fortalecendo sempre o desenvolvimento profissional, a partir da formação continuada centrada na escola.

O Cefapro foi criado em um contexto de expansão e aprimoramento das políticas educacionais no Brasil, partindo da luta dos professores pelo aprimoramento da formação docente. Rocha (1996) alega que, inicialmente, os Cefams foram implantados em três Estados, entre eles Mato Grosso, onde o projeto se consolidou em 1989. Em Rondonópolis, o Cefam tinha o seu funcionamento na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, ao lado de outras unidades em diferentes municípios do Estado (Gobatto, 2015). Esse projeto visava à formação inicial docente em nível de magistério, não carecendo de maior aprofundamento nesta pesquisa, tendo em vista que o contexto aqui citado é para situar os caminhos da formação continuada em Mato Grosso. Com o encerramento do Projeto Cefam, os professores da escola mantiveram suas ações de formação, adaptando as atividades conforme os recursos disponíveis.

Como destaca Rocha (2010), as escolas foram adaptando-se e adequando-se à realidade, a fim de contemplar o que podiam da política de formação. Para Gobatto e Beraldo (2014), o mais significativo foi a busca autônoma dos docentes por sua própria formação. Estes autores afirmam que:

Em 1996, com a extinção do Curso Normal na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, o Cefam<sup>12</sup> também foi extinto, porém a escola considerou necessário manter as ações de formação continuada e deu origem ao Centro Permanente de Formação de Professores (Cefor). A organização desse Centro se distinguiu de outras ações até então desenvolvidas no Estado, pois foi um trabalho elaborado e gerido pelos próprios docentes, conhecedores da

---

<sup>12</sup> Criados na década de 1980, os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério substituíram o antigo Curso Normal. Essa iniciativa, promovida pelo Ministério da Educação à época e em parceria com secretarias de educação de alguns Estados, visava redimensionar as escolas normais e atender à crescente demanda por professores.

realidade na qual atuavam e dos problemas que enfrentavam no cotidiano da sala de aula. Esse grupo se reunia semanalmente para a discussão de melhorias em seu trabalho pedagógico e para o fortalecimento político do mesmo. (Gobatto; Beraldo, 2014 p. 35)

Dessa continuidade e da busca permanente por formação continuada, emergiu o Centro Permanente de Formação de Professores (Cefor), pelo qual se criou um projeto interno da escola sem vínculo formal com a SEDUC-MT, mas que buscava garantir a continuidade da formação pedagógica e a atualização dos profissionais da educação (Rocha, 2010).

Esse modelo local de formação coletiva serviu como base para a criação dos Cefapros. De acordo com Rocha (2010), a iniciativa da Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, que chegou a reunir até 400 professores em formação, foi ampliada e institucionalizada como uma política pública estadual. Contava com coordenação pedagógica e apoio da UFMT, o que permitiu sua consolidação como referência em formação docente em nível nacional.

Conforme destacam Gobatto e Beraldo (2014), o surgimento dos Cefapros ocorreu em meio a intensos debates sobre gestão educacional, avaliação institucional, Ensino Médio e alfabetização, refletindo um cenário de reformulação da educação básica em Mato Grosso. Estruturados para atender todas as regiões do Estado, os Cefapros visavam garantir formação continuada e equitativa aos professores da rede pública.

Implantados em quinze polos estratégicos<sup>13</sup>, os Cefapros ofereceram suporte à formação continuada de professores em todo o Estado por mais de duas décadas. Os projetos de formação continuada passaram por inúmeras transformações ao longo desses anos, sendo que as escolas desenvolviam o Projeto Sala do Professor, Projeto Sala do Educador<sup>14</sup> etc. e, de acordo o diagnóstico da unidade escolar, eram separadas temáticas para estudos e posteriores intervenções pedagógicas nas salas de aulas com os estudantes, além de fortalecer o desenvolvimento profissional docente e o pertencimento para o fortalecimento da profissão docente.

A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT), ao instituir a formação centrada na escola, estendendo o modelo de formação surgido em Rondonópolis-MT,

---

<sup>13</sup> Os quinze Cefapros ficavam localizados nos municípios de: Alta Floresta, Barra do Garças, Cuiabá, Confresa, Cáceres, Diamantino, Sinop, Rondonópolis, São Félix do Araguaia, Matupá, Juara, Juína e Tangará da Serra, Primavera do Leste e Pontes e Lacerda.

<sup>14</sup> Nomenclaturas que eram dadas aos projetos de formação continuada nas escolas.

delegou a algumas Superintendências a parte da formação continuada, sendo que uma delas foi a Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação (SUFP)<sup>15</sup>. Essas Superintendências eram responsáveis por organizar o modelo de formação continuada que as escolas desenvolveriam no decorrer do ano letivo, tendo em vista que 80 horas anuais da carga horária docente se destinavam à formação centrada na escola. Tais ações eram definidas via Portarias e Instruções Normativas (IN), advindas do Órgão Central.

Os Cefapros, como instituições responsáveis pela formação centrada na escola, também assumiam a execução dos projetos de formação que, ao longo dos anos, passaram por mudanças em suas formas e nomenclaturas.

Essas políticas de formação continuada aconteciam a partir de acordos e negociações, dentro de um contexto sempre contingente ou, como Ball (2016) esclarece: toda política sempre será negociada e nunca será uma expressão pura de sua demanda. Algumas serão esquecidas, arquivadas; outras aparecerão, sendo que a escola, como um campo de constante disputa, significaria incessantemente qualquer política que viesse a aparecer.

Portanto, a formação desenvolvida pelos Centros de Formação, em parceria com as escolas, tinha uma finalidade: a formação do professor reflexivo sobre e na sua prática pedagógica em sala de aula. Dito isso, a formação continuada centrada na escola revelava aos educadores<sup>16</sup> [...] que o ato de refletir sobre a prática, o trabalho educativo na escola contribui para mudar a estrutura do pensamento e a forma de perceber criticamente a realidade do mundo e da vida (Carvalho, 2019, p. 19).

Ressalto que, para atuar nos Cefapros, o Professor Formador<sup>17</sup> precisaria ter uma bagagem intelectual, ser estudioso da formação continuada e das teorias da

---

<sup>15</sup> A SUFP (Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação) é um órgão da Seduc-MT (Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso) responsável pela formação continuada e qualificação dos profissionais da educação. A SUFP atuou na elaboração e execução de projetos como o Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica (PEIP), no desenvolvimento do Projeto de Formação Centrado na escola.

<sup>16</sup> O termo educador e não professor se deu, pois, a formação continuada ao longo dos anos estendeu-se a todos os profissionais que atuavam na escola, com vistas a entender o funcionamento da estrutura escolar como um organismo vivo e que todos seriam corresponsáveis pelo sucesso ou fracasso dos estudantes que frequentavam seus espaços, haja vista que a formação continuada centrada na escola teria que promover uma reflexão constante sobre e na prática docente.

<sup>17</sup> Professor Formador era o termo utilizado para designar o docente que atuava nos CEFAPROS, sendo que este deveria possuir um saber aprofundado sobre formação docente, mediando conhecimentos tanto nos Centros de Formação, quanto nas unidades escolares. Não poderia ser um professor em

educação e, ao mesmo tempo, ter domínio das teorias da sua área de formação inicial. Ao longo dos anos de existência do Cefapro, o professor formador passava por seletivos, considerando sua área de formação e, em sendo aprovado, passaria a compor o quadro dos profissionais que atuavam nesses Centros.

Os formadores que atuavam nos Cefapros eram divididos em: professores formadores da Unidocência, Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Esses profissionais eram responsáveis por acompanhar a execução do projeto Sala do Educador nas escolas, bem como mediar cursos de formação na sede e nas cidades polos que compunham cada Cefapro. No entanto, algumas áreas não eram tradicionalmente contempladas ou recebiam menos atenção no planejamento formativo. Essas áreas incluem Língua Inglesa, Educação Especial e Inclusiva, Educação Indígena e Quilombola, Tecnologias Educacionais e Inovação Pedagógica, Gestão Escolar e Formação de Gestores, Educação Profissional e Técnica, Educação Ambiental e Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A organização e estrutura administrativa eram conduzidas por um diretor, secretário e um coordenador de formação. Estes eram responsáveis por gerir o Centro de Formação e “implementar” as políticas de formação oriundas do Órgão Central. Embora tivesse, em muitas cidades polos prédios próprios dos Centros de Formação, algumas ainda amargavam prédios alugados, com pouca estrutura para atender às demandas formativas, dificultando, em alguns momentos, a efetivação de políticas formativas consistentes.

Além disso, o Cefapro carecia de um investimento maior em seu quadro de Professores Formadores, infraestrutura e condições de trabalho que permitisse, aos docentes, atuantes na formação, atenderem os municípios que compunham o polo. Dito isso, a fragilização do trabalho do professor formador foi, aos poucos, minando a força da formação continuada centrada na escola, onde os diálogos para uma educação humana, para além do que é prescrito no currículo, foram se diluindo e se transformando em outro modelo de política formativa: política gerencialista e performativa (Ball, 2016).

Em suma, o que vimos na política educacional em Mato Grosso foi um “novo” movimento de reestruturação, tanto da política de formação continuada como de reestruturação curricular e da formação continuada, começando em 2017 com a

---

início de carreira, considerado como iniciante ou ingressante, conforme algumas teorias educacionais definem tal conceito.

aprovação da BNCC e se intensificando a partir de 2020, quando governos mais alinhados às políticas neoliberais tomam os espaços de poder.

Embora não se caracterizasse como um movimento velado de parceria público-privado, todos os caminhos trilhados a partir de 2017 já apontavam para um movimento que culminaria numa relação entre público e privado (vide Fundação Getúlio Vargas e outras empresas que adentraram como parceiras da educação mato-grossense).

Reiteramos o que Gatti (2008) já alertava para as mudanças que ocorriam no cenário da formação docente no Brasil; uma guinada para tais parcerias, como citado acima. Cunha e Garske (2018) criticam as mudanças drásticas da política de formação continuada que já vinham se sedimentando ao longo dos anos, argumentando que a reconfiguração dos Cefapros seguia uma lógica performativa e de controle, afastando-se da função pública original da formação de professores. Para as autoras, esse modelo reduziu a noção de direito à aprendizagem a indicadores de desempenho, o que comprometeu a qualidade da formação docente e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes.

Segundo as autoras, trata-se de uma política que tende ao fracasso por restringir o sentido da educação e propor soluções as quais reproduzem os próprios problemas que visam resolver via plataformas e empresas que começaram a introduzir a dinâmica do privado em detrimento do público.

Apesar da reordenação total de algumas políticas já consolidadas em Mato Grosso, os Cefapros não tiveram uma legislação que criasse funções específicas para o Professor Formador, não tendo sido consolidado como uma carreira dentro do magistério, como outras legislações vigentes<sup>18</sup>, pois, se isso tivesse acontecido, a formação continuada teria sido assegurada com base naquilo que era legal.

Dito isso, os Cefapros foram extintos de modo definitivo em 2021 e surgiram, então, as Diretorias Regionais de Educação<sup>19</sup>, reconfigurando a formação continuada dos profissionais da educação em Mato Grosso. Os centros de formação como outrora foram configurados e deixariam de existir como um lócus a investir no

---

<sup>18</sup> Vide LC 50/98 SEDUC-MT e LC 206/2004 SEDUC-MT.

<sup>19</sup> Essas Diretorias foram divididas em coordenadorias, a saber: Coordenadorias de Gestão Pedagógica, Escolar e Rede, Gestão de Pessoas, Formação, Patrimônio e TI. Possuindo uma diretoria e uma diretoria adjunta, como toda estrutura administrativa, já elencada nas legislações citadas acima. Em Mato Grosso, temos 13 DREs, em cidades polos, bem como os NREs – Núcleo Regional de Educação, pois, quando os municípios são mais distantes, os núcleos acompanham as escolas em que as DREs demoram mais a acessarem. Portanto, os núcleos são subordinados às Diretorias Regionais de Educação.

desenvolvimento profissional docente e muitos, que por lá passaram, defendiam a formação permanente, como ressaltava Carvalho em 2019, a qual [...] “possibilitasse ao educador extrair da reflexão produzida dos fenômenos reais que se desenrolam no espaço da escola, a mudança transformadora da prática na qualidade da educação” (Carvalho, 2019, p. 17). Tal extinção e encaminhamentos vindos da SEDUC, apontavam que a formação permanente centrada na escola seria desconfigurada.

A partir daí, os Cefapros e as Assessorias Pedagógicas<sup>20</sup> foram substituídos pelas Diretorias Regionais de Educação (DREs) e uma nova organização na educação básica em Mato Grosso começou, então, a se desenhar a partir de 2022 ficando, assim, a formação continuada centrada na escola como um passado que se firmou como possibilidade de inúmeras reflexões.

Portanto, em nome de uma “busca por índices” educacionais e políticas prescritivas que visam à formação para um “sujeito empreendedor”, as disputas por significar o que se entendia de educação, formação docente e formação continuada tomaram novos rumos, ficando a formação continuada sob a responsabilidade da Coordenadoria de Formação Continuada – COFOR-DRE, mas, com outra configuração: uma formação via plataforma e controlada, sem autonomia, engessada em formatos de cursos *on-line*. A Fundação Getúlio Vargas – FGV ainda hoje controla parte do processo pedagógico na educação mato-grossense, oferecendo formações via plataforma denominada AVADEP.

Sendo assim, a formação centrada na escola adquiriu um outro formato, via plataformização, desconsiderando os saberes docentes e a mão-de-obra qualificada já existente na rede estadual, que se destacou por anos como vanguarda na formação continuada centrada na escola. A SEDUC-MT, a partir de então, contrata a Fundação Getúlio Vargas (FGV) para gerir a formação continuada, uniformizando, via plataforma, a formação docente, bem como o material didático usado nas escolas. Embora a Língua Inglesa fosse contemplada, as formações eram oferecidas de maneira genérica, sem a devida valorização, limitando-se a cumprir a carga horária e a compor o currículo acadêmico.

---

<sup>20</sup> Asseguradas pela LC 50/1998 e LC 206/2004, Mato Grosso possuía aproximadamente 90 assessorias pedagógicas até 2021. Órgão descentralizado da SEDUC/MT, cuidava tanto da parte burocrática/administrativa das escolas, como da parte pedagógica, possuindo autonomia nas orientações às escolas. Com a criação das DREs, estas assessorias ficaram subordinadas à Coordenadoria de Gestão Escolar e Rede das DREs, desconfigurando totalmente o seu papel, ficando na invisibilidade e na neutralidade, não possuindo autonomia alguma. Em 15 de abril de 2025, é publicado o decreto 1.420 no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, segundo o qual a função do Assessor Pedagógico é extinta.

Desta forma, Libâneo (2010) discute a importância da educação e da formação docente no processo de desenvolvimento crítico e reflexivo. Ele argumenta que uma formação eficaz precisa ir além da simples transmissão de conteúdo, promovendo reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. No contexto da Língua Inglesa, a abordagem genérica poderia ser vista como uma limitação, pois não propiciava reflexão aprofundada sobre as metodologias de ensino de línguas. Já Gatti (2019), traz que a Língua Inglesa era "contemplada" apenas para cumprir requisitos burocráticos, sem um olhar pedagógico mais cuidadoso.

Entendo esse movimento como uma tentativa de uniformizar, ainda que em vão, todo o processo educacional em Mato Grosso. Defendo, entretanto, que nenhuma tentativa de controle é plenamente válida, pois a escola, enquanto organismo vivo, jamais sucumbirá ao controle imediato e prescritivo das políticas vigentes. Mesmo quando a formação continuada assume novas formas, a autoformação se mostra cada vez mais necessária, pois, resistir ao que é imposto e defender a escola como espaço de múltiplos saberes e democrático, compõe ferramenta imprescindível para enfrentar o caráter prescritivo de certas políticas educacionais. O processo investigativo-formativo, enquanto condição para que o professor desenvolva sua autonomia em um movimento de autoformação, constitui a base para a formação teórica e metodológica necessária ao exercício profissional. Porém, a formação centrada na escola, resultante do trabalho coletivo e voltada à reflexão sobre a prática e sobre a política educacional, é indispensável como eixo para a ruptura do paradigma pedagógico dissociado da organização do trabalho pedagógico na escola.

### 3.1.2 O contexto de criação das diretorias regionais de educação (DRE) em Mato Grosso: o controle e a prescrição da política educacional

O contexto de criação das DREs em Mato Grosso tem consequência direta da interpretação dos agentes políticos em entender que a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC-MT deveria ficar mais próxima das escolas e, para que isso acontecesse, seriam necessários órgãos descentralizados a fazerem um trabalho na ponta, ou seja, algo que o Órgão Central não conseguiria executar.

Assim, em 15 de fevereiro de 2021, o Governo do Estado de Mato Grosso publicou o Decreto nº 823/2021<sup>21</sup>, autorizando a criação e estruturação das Regionais de Educação no âmbito da SEDUC-MT. A medida estabeleceu a formação de uma comissão técnica composta por Cefapros, assessores pedagógicos, Conselho Estadual de Educação-CEE/MT e servidores responsáveis<sup>22</sup> por propor a arquitetura organizacional das DREs, as quais seriam estruturas intermediárias entre SEDUC-MT (Órgão Central) e as escolas. O decreto enfatizou a centralidade de um canal único de comunicação e a redução da dispersão de informações, mediante núcleos pedagógicos, administrativos e de formação, estruturados junto às unidades estaduais de ensino.

Dessa forma, no ano de 2021, começa, então, um processo de transição, coexistindo, ainda que diferentes de sua proposta inicial, os antigos Centros de Formação e as Regionais de Educação. Em 11 de janeiro de 2022, foi sancionada a Lei nº 11.668/2022, (já informado neste texto) que instituiu formalmente as DREs como estruturas organizacionais subordinadas à SEDUC-MT, com função gerencial e avaliativa das unidades de ensino em cada circunscrição.

Para compreender a estrutura organizacional da Diretoria Regional de Educação (DRE), é essencial reconhecer os fluxos de trabalho e as dinâmicas que sustentam a gestão educacional no âmbito regional. A DRE está organizada de forma a garantir a articulação entre diferentes áreas, assegurando suporte técnico, pedagógico e administrativo às unidades escolares da rede. Sua estrutura compreende os seguintes setores: Direção, Regime de Colaboração, Coordenadoria de Infraestrutura, Patrimônio e Tecnologia da Informação (COIPT); Coordenadoria Administrativa e Financeira (COADM); Coordenadoria de Gestão Escolar e Rede (COGER), setor no qual atuei como colaboradora durante minha experiência na DRE; Coordenadoria de Formação Continuada (COFOR); Coordenadoria de Gestão Pedagógica (COPED); Coordenadoria de Gestão de Pessoas (COGPE); além das equipes de Apoio Administrativo e Recepção.

---

<sup>21</sup> MATO GROSSO, Decreto 823/2021. Disponível em: <https://iframe.leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-823-2021-mato-grosso-dispoe-sobre-a-criacao-e-estruturacao-das-regionais-de-educacao-no-ambito-da-secretaria-de-estado-de-educacao-seduc-e-o-processo-de-transicao-administrativa-e-da-outras-providencias?origin=instituicao>. Acesso em: 30 mai. 2025.

<sup>22</sup> MATO GROSSO, Secretaria De Estado De Educação – SEDUC MT. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/16510561-seduc-publica-decreto-para-criacao-de-diretorias-regionais-de-educacao> Acesso em 30 mai. 2025.

A Lei estabeleceu competência legal para: Implantar, monitorar e avaliar políticas educacionais estaduais e nacionais (art. 1º e parágrafo único, incisos I, IV e VI); executar processos de gestão administrativa, financeira, patrimonial e de pessoas (art. 1º, inc. III); promover regime de colaboração com municípios (inc. VII); sugerir e ajustar políticas de formação, gestão e ensino (inc. V).

Além disso, decidiu-se que as DREs teriam dois conselhos internos (Deliberativo e Fiscal), garantindo a representatividade da SEDUC e das comunidades escolares, além de definir sua forma jurídica como associações sem fins lucrativos, mantidas por recursos imediatos da SEDUC-MT, sem necessidade de convênios.

No dia 15 de fevereiro de 2022, com o Decreto nº 1.293/2022, houve a regulamentação da Lei nº 11.668/2022, sendo implementada a divisão administrativa de Mato Grosso em 15 polos regionais<sup>23</sup> conforme consta do decreto. Essa norma operacional deu coesão territorial à descentralização proposta pela SEDUC-MT. Percebe-se a existência de controle para que as escolas exerçam as políticas educacionais existentes e, ao mesmo tempo, uma conivência em relação ao que se demandava da SEDUC-MT, pois uma “nova roupagem” estaria sendo vestida na educação mato-grossense, dado ao Programa Educação 10 anos<sup>24</sup>, proposta pelo Órgão Central.

Nessa esteira de pensamento, segundo Bourdieu (1998), mecanismos de poder e dominação atuam por meio de dispositivos simbólicos e normativos que moldam práticas e subjetividades para manter a conformidade em relação às regras instituídas. Nesse contexto, observam-se claramente as relações de poder dentro das Diretorias Regionais de Educação (DREs), bem como a influência desses dispositivos na manutenção da estrutura vigente, comprometendo progressivamente a autonomia das escolas, desde a fragilização da lei de gestão democrática anteriormente existente na educação pública em Mato Grosso até a seleção de gestores escolares.

Ainda sobre as DREs, estas funcionam como unidades normativas regionais que: monitoram indicadores de aprendizagem e desempenho – promovendo vigilância

---

<sup>23</sup> No início de criação das DREs, foram contemplados como polos os seguintes municípios: Alta Floresta, Cáceres, Cuiabá, Confresa, Barra do Garças, Diamantino, Juína, Matupá, Querência, Rondonópolis, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Sinop, Tangará da Serra e Várzea Grande. Em 2022/2023, devido à falta de profissionais para atuarem na DRE, fecha-se a DRE de Querência e em 2024 a Diretoria Regional de Educação de Várzea Grande é incorporada à DRE de Cuiabá. Esta última passa a chamar-se DME – Diretoria Metropolitana de Educação.

<sup>24</sup> MATO GROSSO, Secretaria De Estado De Educação. Programa Educação 10 Anos. Disponível em <https://www3.seduc.mt.gov.br/projetos-pedagogicos-integrados/politicas-educacionais> Acesso em 09 de jun. 2025.

estatística e interventiva (Educação baseada em evidências); acompanham presenças, ausências e irregularidades escolares – um controle disciplinar sobre rotinas escolares; organizam a formação continuada – padronização ideacional e comportamental dos professores, via plataformas ou no formato híbrido, controlando rigorosamente os docentes que não participam dos encontros *on-line*.

A passagem da gestão centralizada para um modelo matricial regional favorece a descentralização funcional, mas impõe maior controle nas bordas – um mecanismo estratégico de governamentalidade, como descreve Pereira (2008). Neste caso, o controle não é apenas vertical, mas se realiza na tríade Estado-escolas-educadores, por meio de regime de colaboração<sup>25</sup> com municípios, como tem sido executado pelas DREs.

O regime de colaboração já previsto na Constituição Federal (CF) e no Plano Nacional de Educação (PNE) tem como foco o Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º Ano, possuindo uma equipe de atuação específica nas DREs, com a orientação da gestão, onde os dados sobre a alfabetização e questões pedagógicas nos anos iniciais são monitorados. O regime de colaboração<sup>26</sup> entre Estado e municípios tem outras demandas, como investimento em infraestrutura escolar, tecnologia nos ambientes escolares, formação continuada de professores, dentre outras. Uma forma de estreitar os laços entre rede municipal e estadual.

As DREs, organizadas sob conselhos e com regimes jurídicos próprios, articulariam novas subjetividades profissionais – gestores, coordenadores e professores, imbuídos de um *ethos* de conformidade normativa, mediação de políticas e legitimidade institucional, como afirma Pereira (1998).

Dito isso, o modelo de Diretorias Regionais de Educação segue uma tendência nacional de regionalização de órgãos centrais, visando à: aproximação da SEDUC às escolas, redução de distâncias geográficas e burocráticas; implantação de regimes de colaboração entre entes federados (federal, estadual e municipal), conforme preconizado na LDB (Lei Federal nº 9.394/1996); consolidação de instrumentos de

---

<sup>25</sup> MATO GROSSO, Secretaria De Estado de Educação. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/16881956-educacao-em-mt-inaugura-nova-fase-do-regime-de-colaboracao> Acesso em: 08 jul. 2025.

<sup>26</sup> MATO GROSSO, Governo do Estado de. **LEI Nº 12.008, DE 13 DE JANEIRO DE 2023.** Institui o Programa Educa MT em regime de colaboração entre Estado e Municípios no âmbito da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-12008-2023-mato-grosso-institui-o-programa-educa-mt-em-regime-de-colaboracao-entre-estado-e-municipios-no-ambito-da-secretaria-de-estado-de-educacao-e-da-outras-providencias> Acesso em: 08 jul. 2025.

avaliação interna e externa (*benchmarking*, indicadores de aprendizagem por circunscrição, monitoramento contínuo) integrados às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), conforme já expunha Arretche (2002).

A criação das DREs em Mato Grosso, fundada nos marcos jurídico-administrativos – Decreto 823/2021 (fase preparatória), Lei 11.668/2022 (institucionalização) e Decreto 1293/2022 (regulamentação espacial) – representa não apenas uma reorganização estrutural da educação pública estadual no Estado, mas um movimento de gestão e controle pedagógico disciplinar em rede. A descentralização funcional gira num paradoxo: ao levar a SEDUC para mais perto das escolas, fortalece, em paralelo, a vigilância, a padronização e a conformidade, ambientes propícios à governamentalidade educativa.

Convém lembrar que, além das DREs, foram criados Núcleos Regionais De Educação – NRE em vários polos, tendo em vista a vasta área que Mato Grosso possui e a diversidade como Educação do Campo, Indígena e Quilombola, cujos núcleos se constituíram estratégicos para o atendimento a comunidades e municípios mais distantes do município polo de alguma DRE. No polo de Rondonópolis, onde esta pesquisa é construída, o NRE existente localizava-se em Alto Araguaia, funcionando até meados de 2023 quando, por força maior e pela ausência da necessidade de um núcleo na região, deu-se, então, por encerrado, ficando os atendimentos aos municípios que oram eram atendidos pelo NRE, doravante atendidos pela DRE.

As DREs possuem caráter normativos, prescritivos e de controle, cujas políticas educacionais serão sempre ressignificadas nas escolas, pois lá é um espaço de incessantes lutas e disputas por significar aquilo que é educação, formação docente, currículo, o cotidiano escolar, a vida estudantil etc. Tudo isso é e será sempre aberto, nunca fechado por qualquer prescrição de uma dada política a *priori*.

Concluindo, a criação das DREs, embora sua intencionalidade específica seja de controle, prescrição ou “fiscalização”, jamais conseguirá garantir que uma política seja tão uniforme a ponto de índices educacionais serem alcançados. Estamos sempre atuando no indecível, onde os discursos construídos nunca serão perenes. Mesmo quando se buscam consolidar políticas ou discursos, estes permanecem contingenciais e precários, frutos de articulações específicas, produzidos por determinados sujeitos e por eles subjetificados.

### 3.2 Formação continuada de professores em Mato Grosso

Falar sobre a formação continuada implica reconhecer a importância de um tema central para a educação, cuja pertinência de discussão não se esgota, seja pela sua inegável magnitude, seja pela sua respectiva influência no que se refere à qualidade na educação (Gatti, 2013). Neste trecho do estudo, são abordados os meandros referentes a este tema, conforme se observa na literatura correlata a ele, o que, por conseguinte, abarca não somente os aspectos conceituais, mas também as principais características vinculadas à formação continuada de professores.

Uma perspectiva a se mostrar contrária a práticas docentes que favorecem a aprendizagem significativa é a chamada educação bancária, apontada por Freire (2019). Essa expressão, presente nos estudos de Freire (2019), refere-se a métodos de ensino tradicional que já não atendem às demandas do alunado na conjuntura contemporânea (Martins; Mansur, 2022). Nesse contexto, a formação continuada assume papel central, pois permite que os professores aprimorem suas práticas pedagógicas, tornando os conteúdos ensinados mais acessíveis e significativos para os estudantes, promovendo aprendizagens mais efetivas e contextualizadas.

Cabe aqui ressaltar que a formação permanente engloba desde a formação inicial, estendendo-se à formação continuada. Tais formações devem ser um espaço de reflexões e aprimoramento da prática docente. Assim, ao falarmos dos espectros formativos, entendemos que:

O lugar, porém, das ações de formação continuada parece ainda carecer de maior especificidade para que tal modalidade de formação cumpra suas funções a contento, especialmente no que se refere à sua relação com a formação inicial. (Castro; Amorim, 2015, p. 38-39).

Um dos autores que versam sobre a formação docente cujas teorias contribuem para a consolidação deste tema é Tardif. Numa de suas pesquisas (Tardif (2014), explana que os professores podem assim ser chamados, pelo fato de se dedicarem a sua respectiva profissão e isso engloba não somente o que aprenderam durante suas respectivas formações iniciais, mas também os aprendizados ao longo da vida, afirma Gatti (2016).

A Formação Continuada aborda os principais aspectos relacionados aos processos de desenvolvimento profissional dos educadores, com ênfase em suas implicações para a prática docente e para as políticas públicas que orientam essa

formação. A análise parte do entendimento de que a formação continuada é fundamental para a qualificação do trabalho pedagógico e para a construção de uma educação de qualidade, embora seja atravessada por diferentes concepções, modelos e estratégias institucionais (Gatti, 2019). Ao explorar essa temática, busco compreender como tais processos contribuem para a valorização docente e para a consolidação de práticas mais reflexivas e transformadoras no cotidiano escolar.

É essencial, para os envolvidos na formação continuada, entenderem bem o ambiente em que atuam. Isso lhes permite, ainda, refletir criticamente e de maneira consciente sobre sua própria realidade profissional, podendo promover um crescimento mais significativo e relevante. Assim sendo, nesta pesquisa, exponho como o Estado de Mato Grosso tem adotado a formação continuada e como a plataformização da educação impactou a formação em serviço nas unidades escolares.

A formação continuada de professores no Estado de Mato Grosso, segundo orientativos, tem como objetivo principal “garantir” o aperfeiçoamento constante da prática pedagógica, favorecendo a atualização teórica e metodológica dos educadores. No contexto da rede estadual, em 2025, uma parte bem reduzida dessa formação é estruturada de forma descentralizada e centrada na escola (1h semanal) e tem buscado atender às especificidades de cada unidade de ensino, embora não foque em cada área de conhecimento, pois tais formações ficam a cargo da plataforma AVADEP<sup>27</sup> e de outras já citadas nesta pesquisa.

Não nego a existência de um denso material nessa plataforma, pois ela possui abordagem teórica considerável, porém o *módus operandi* em que os cursos e formações são postos e conduzidos, produz um aligeiramento na realização dessas formações, tornando-se mais uma exigência para garantir a Gratificação por Resultados – GR<sup>28</sup> no final de cada ano letivo. Às vezes, formação continuada é até confundida com cursos de aperfeiçoamento.

Ressalto que, dentre as modalidades de formação existentes, destaca-se a sessão de estudos, momento semanal, presencial e na escola, destinado ao

---

<sup>27</sup> MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT. Disponível em: <https://servidores.seduc.mt.gov.br/suporteavadep/conta/acessar-como-servidor> Acesso em: 05 nov. 2025

<sup>28</sup> Esta gratificação é um bônus em que os docentes ganham se cumprirem metas individuais e coletivas nas unidades escolares e Diretorias Regionais de Educação. Disponível em: <https://gr.seduc.mt.gov.br/2025/boletim> Acesso em: 06 nov. 2025.

desenvolvimento profissional coletivo dos docentes, com duração de uma hora por semana.

Essa prática visa promover o compartilhamento de saberes, a reflexão sobre a prática docente e o alinhamento das ações pedagógicas às diretrizes curriculares da rede. Embora a formação continuada ainda que, timidamente, tenha voltado para as escolas, o controle sobre como conduzi-la permanece latente nas unidades escolares.

No entanto, os professores de Língua Inglesa não participam diretamente dessas sessões de estudos presenciais, uma vez que sua formação continuada ocorre de forma virtual, por meio de uma plataforma digital específica, disponibilizada pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT). Essa formação *online* foi desenvolvida para atender às demandas específicas do ensino de língua estrangeira, oferecendo conteúdo, cursos, materiais de apoio e atividades voltadas ao aprimoramento das competências linguísticas e metodológicas dos docentes.

A utilização da plataforma virtual “Mais Inglês”, segundo os elaboradores da política de formação continuada em Mato Grosso, “possibilita” maior flexibilidade e autonomia ao professor, permitindo o acesso aos conteúdos de acordo com sua disponibilidade e ritmo de aprendizagem. Por outro lado, a ausência dos professores de inglês nas sessões presenciais da escola limita a integração com o coletivo docente e reduz as oportunidades de troca direta com colegas de outras áreas, o que é um desafio a ser considerado no fortalecimento da formação continuada como prática colaborativa e garantia de um direito para seu desenvolvimento profissional.

Assim, a formação continuada de professores de Língua Inglesa em Mato Grosso caracteriza-se por um modelo híbrido, no qual o processo de aperfeiçoamento ocorre predominantemente via plataforma *online*, enquanto o espaço escolar mantém sua dinâmica própria de estudos coletivos semanais – Sessão de Estudos.

Essa estrutura evidencia a fragilidade do Estado no tocante à valorização do desenvolvimento profissional docente, pois, ao mesmo tempo em que aponta a necessidade de estratégias que garantam maior articulação entre a formação virtual e o contexto escolar cotidiano, aos docentes de Língua Inglesa é negado esse direito da formação coletiva.

Defendo que o espaço de formação seja permeado pela linguagem, sendo esta um dos meios que leva os docentes à reflexão de si e do trabalho educativo assumido.

Para Brait (2018, p.19), é “compreender com maior propriedade, ou menos ingenuidade, alguns posicionamentos essenciais diante da linguagem, da vida e dos sujeitos que aí se insinuem e se constituem”. Ela sugere que, para evitar uma compreensão ingênua ou superficial, é necessário adotar postura crítica diante da linguagem, reconhecendo seu papel central na constituição dos sujeitos e nas relações sociais.

Ao contexto de formação de professores, essa reflexão de Brait (2018) pode ser interpretada como um chamado para que educadores e formadores desenvolvam uma compreensão crítica da linguagem e de como ela colabora na percepção e na constituição da identidade dos sujeitos. Compreendo que esse posicionamento da autora seja essencial para a formação de profissionais conscientes do impacto que as palavras e os discursos têm na constituição dos estudantes e na própria prática pedagógica.

Nesse contexto, o professor constitui-se como parte fundamental do processo de ensino, pois está em constante formação, tanto na sua prática cotidiana quanto na sua reflexão sobre essa prática.

O professor, ao ensinar, ao trabalhar com os conteúdos, pode assumir a postura de promover a construção crítica do saber, influenciando a maneira como o estudante compreende o mundo e posiciona-se nele. Assim, o processo educativo é uma via de mão dupla, onde o ensino e a aprendizagem se entrelaçam, contribuindo para a formação integral dos sujeitos envolvidos.

Segundo Libâneo (2010), os objetivos educacionais são uma exigência indispensável para o trabalho docente, requerendo um posicionamento ativo do professor em sua explicitação, seja no planejamento escolar, seja no desenvolvimento das aulas. Nesse viés, faz-se necessário refletir como é proposta e realizada a formação docente de professores, principalmente de Língua Inglesa, uma vez que os investimentos em diversos recursos voltados ao ensino-aprendizagem dessa disciplina têm acontecido de forma crescente no Estado de Mato Grosso. Mas vale refletir em que contexto e para qual fim.

A formação de professores de Língua Inglesa constitui um campo de investigação que ultrapassa o domínio das competências linguísticas, abrangendo dimensões pedagógicas, culturais, tecnológicas e socioemocionais, conforme evidenciam as produções acadêmicas mapeadas entre 2019 e 2024. Martins (2019), Freitas (2020) e Sousa (2023) apontam que as necessidades formativas desses

docentes refletem a complexidade do contexto educacional contemporâneo, especialmente diante das exigências impostas pela BNCC e pelo cenário pós-pandemia. Sob essa perspectiva, as necessidades formativas são compreendidas como construções dinâmicas, que se transformam ao longo da trajetória profissional (Tardif, 2014; Lima, 2015), exigindo processos contínuos de reflexão sobre a prática. De acordo com André (2010), a constituição da identidade profissional deve ser um dos componentes curriculares das propostas de cursos de formação inicial, continuada e/ou atividades afins, voltadas à formação para o aprendizado profissional no decorrer da vida. Dessa forma, a reflexão sobre a formação de professores permanece como uma temática sempre atual.

As narrativas docentes, segundo Nicochelli (2020) e Passeggi, Nascimento e Oliveira (2019), Martins (2015), configuram-se como importantes dispositivos formativos, uma vez que permitem a resignificação das experiências e o fortalecimento da identidade profissional. No campo teórico, Nóvoa (1992, 2010), Gimenez (2003) e Libâneo (2010) defendem que a formação docente deve ser construída dentro da profissão, articulando teoria e prática em uma perspectiva crítico-reflexiva. Nessa mesma linha, Imbernón (2010) ressalta que a formação continuada deve ocorrer em contextos colaborativos e situados, promovendo o desenvolvimento coletivo dos professores. Gatti (2019) reforça a importância de políticas formativas que considerem a diversidade dos contextos e das necessidades docentes, aspecto ainda pouco contemplado nas práticas institucionais. Assim, conforme demonstram também Pontara (2024) e Francescon (2024), é imprescindível promover uma formação de caráter crítico e transformador, que valorize o protagonismo docente e o reconhecimento das necessidades formativas como ponto de partida para o desenvolvimento profissional e a melhoria da educação.

No caso da formação continuada, resalto que esse olhar crítico parte da consideração de que “o papel da escola e dos professores é o de ensinar-educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania” (Gatti, 2010, p.6).

Nesse caminho, Gatti (2010) acrescenta que a formação profissional específica ainda é muito insuficiente, principalmente pela existência de um grande desequilíbrio entre teorias e práticas, favorecendo o processo “teorizações mais abstratas” (Gatti, 2010, p.6).

A formação continuada de professores de Língua Inglesa é uma questão fundamental, quando se fala sobre a qualidade da educação no Brasil. De acordo com Gimenez (2003), essa formação não se limita apenas ao aperfeiçoamento das habilidades linguísticas, mas também se concentra no desenvolvimento de competências pedagógicas que ajudem os educadores a enfrentarem os desafios do ensino de uma língua estrangeira.

De acordo com a autora, em um mundo cada vez mais globalizado, em que saber inglês é uma habilidade indispensável, os professores precisam estar preparados para ensinar de uma forma que faça sentido para seus alunos. Isso significa que a formação continuada deve se integrar ao dia a dia do trabalho do educador, permitindo que eles reflitam sobre suas práticas e busquem novas abordagens de ensino e de aprendizagem. Essa reflexão é essencial para que os professores consigam adaptar suas metodologias às necessidades dos alunos, contribuindo, assim, para inserção de cidadãos em uma sociedade interconectada.

Atender a essas necessidades formativas é fundamental para garantir que os professores de Língua Inglesa possam atender aos seus anseios, minimizar suas angústias a fim de se desenvolverem profissionalmente e, conseqüentemente, melhorarem suas práticas pedagógicas.

Vale ressaltar Tardif (2012) por relatar que os saberes docentes são resultantes da própria práxis diária de ensino dos professores. Dentre os saberes, pode-se considerar que os saberes de natureza profissional são aqueles que o professor assimila não somente na sua formação inicial, mas também continuada (Tardif, 2012).

Nesta perspectiva, o professor é um sujeito que não somente ensina, mas também aprende, em especial nas ocasiões em que ele se encontra participando de iniciativas de formação continuada, na qual quem ensina assume, ainda que temporariamente, o papel de discente (Freire, 2019).

Tal afirmação mostra-se coerente com o pensar presente em Pimenta (1997), cujo estudo indica que o trabalho professoral representa um *continuum*, evidenciando o caráter constante de aprendizado do docente ao longo do exercício de sua profissão. Além disso, pode-se considerar que os saberes profissionais são aqueles que o docente assimila no decorrer da vida e contribuem para a construção de sua identidade (Tardif, 2014).

Por conseguinte, os saberes experienciais reiteram o caráter prático que é conexo ao ideário de Tardif (2002) no que se refere ao trabalho docente. Em estudos

posteriores, Tardif (2013), ao citar Cochran-Smith e Zeichner (2005), destaca aspectos imanentes aos saberes docentes, especialmente à sua dimensão prática e experiencial:

[...] é muito difícil isolar a questão do conhecimento dos professores das outras dimensões do trabalho docente: formação, desenvolvimento profissional, identidade, carreira, condições de trabalho, tensões e problemas socioeducativos que marcam a profissão, características das instituições escolares onde trabalham os professores, conteúdo dos programas escolares, entre outras dimensões. Desse ponto de vista, o conhecimento dos professores dificilmente pode ser estudado e compreendido em si mesmo, pois apela constantemente à pesquisa para uma expansão a outros aspectos da profissão (Cochran-Smith; Zeichner, 2005 apud Tardif, 2013, p. 567).

Nota-se, a partir desses autores, que, embora tenha relevância inegável, o trabalho docente, no que se refere a sua respectiva execução, também é desafiador, sendo ele permeado por situações adversas e dificuldades a serem superadas.

Imbernón (2010; 2011) traz a discussão sobre a formação permanente e discorre o fato de que nem todas as formações de professores, de natureza continuada, são eficazes, pois as soluções apresentadas aos docentes que participam deste tipo de iniciativa nem sempre são condizentes com a realidade, por vezes, precária de trabalho dos professores. Isso é o que Gatti *et al.* (2019) denominam como formações descontextualizadas, que até existem, mas que não cumprem por completo seus respectivos propósitos.

De maneira mais detalhada, Imbernón (2010, p.7) afirma que

[...] uma mudança nas políticas e nas práticas da formação contínua de professores é necessária. Existem muitas coisas que funcionam que se avançou bastante, mas, sob o meu ponto de vista, os últimos anos da formação continuada de professores, e, sendo mais específico, desde o princípio do século XXI, significaram um retrocesso ou, para ser mais benevolente ou exato, um estancamento, certa nostalgia para alguns, preocupação para outros e certo desconforto sobre o tema para a maioria.

Além de chamar a atenção para a necessidade de mudanças com relação às políticas voltadas a essa finalidade da formação continuada, Ruiz (2021), ao discorrer sobre as considerações de Imbernón (2010), relata que esse tema deveria ter maior protagonismo, uma vez que influencia diretamente sobre a questão da qualidade na educação. Além disso, Imbernón (2010) alerta que de nada adianta a existência de

muitas formações apenas para efeito protocolar, sem que isso se reflita em aprimoramentos com relação às práticas pedagógicas.

Segundo Imbernón (2010), a formação docente deve se tornar mais significativa e coerente com as transformações sociais, políticas e econômicas que estão impactando a educação. O autor defende a criação de uma cultura formadora, articulando teoria e prática, promovendo metodologias inovadoras e buscando soluções para os desafios cotidianos da escola. Nesse sentido, a formação assume caráter colaborativo e dialógico, reconhecendo o professor como sujeito ativo de sua trajetória e construindo sua identidade docente. O formador, por sua vez, imputa-se o papel de orientador e colaborador, criando espaços de autoformação e valorizando as dimensões emocionais e atitudinais, fortalecendo a autoestima e reconhecendo a complexidade do trabalho docente.

Pode-se considerar que o conhecimento sobre os processos históricos de formação, à luz de Imbernón (2010), implica reconhecer a contextualização do processo evolutivo da temática da formação docente e seus respectivos paradigmas até os dias atuais. Com relação à análise das transformações sociais, econômicas e políticas que influenciam a educação, Imbernón (2010) chama a atenção para o fato de que o segmento educacional, no qual a formação docente está inserida, não é algo hermeticamente fechado, mas, sim, um sistema aberto em constante interação com seu ambiente externo.

Isso significa dizer que, assim como as escolas e sua respectiva organização, a formação continuada de professores deve estar atenta ao que acontece no mundo, com suas concernentes tendências e avanços tecnológicos (Imbernón, 2010).

A questão da potencialização de uma nova cultura formadora, na qual, segundo Imbernón (2010), os professores são apresentados a novas perspectivas e metodologias, é um dos desafios atuais no campo da formação docente. Conforme Passos e Nacarato (2018), a partir dos estudos desse autor, centra-se nas lacunas existentes no campo da formação docente contínua, ou seja, o grau baixo ou nulo de participação da classe professoral nas políticas voltadas a essa finalidade, o que reitera a distância entre o que essas formações ensinam e sua respectiva aplicabilidade.

De acordo com Ball (2001; 2004), nota-se, nas escolas brasileiras, a adoção de princípios gerencialistas, em que os termos como produtividade e eficiência são aceitos como parâmetros para avaliar o trabalho dos professores. Em sua pesquisa,

Silva (2010) explana que este é um reflexo do regime neoliberal, o qual está fortemente entranhado na educação brasileira e produz, como efeito, a questão da cultura do desempenho, onde há a responsabilização direta dos professores sobre os resultados educacionais, mesmo sem eles disporem de formação e estrutura para a entrega de resultados mais prodigiosos.

Nesse contexto, Imbernón (2010) conjectura que a formação continuada deve ser compreendida não como um evento isolado, mas como um processo contínuo e permanente que acompanha a trajetória profissional dos educadores.

Imbernón (2010) destaca essa perspectiva ao afirmar que a formação deve ser integrada ao cotidiano dos professores, que possibilite o desenvolvimento profissional e desenvolva a reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas. Essa abordagem crítica é fundamental, pois a educação está em constante evolução e os educadores enfrentam novos desafios que demandam atualização contínua de suas práticas pedagógicas.

Para o autor, reconhecer a formação continuada como um processo permanente implica entender que os professores são aprendizes durante toda a sua carreira. Ao incorporar a perspectiva de Imbernón (2010), ressalto a importância de se criar um ambiente que promova essa aprendizagem contínua, no qual os educadores se sintam apoiados e motivados a buscar novas estratégias e novos conhecimentos.

Dessa forma, os professores necessitam de uma formação que qualifique seu fazer profissional, ou seja, seu desenvolvimento profissional. Compreendo a formação continuada como um processo permanente, situado e profundamente vinculado ao contexto escolar. Acredito que a escola deva ser o espaço privilegiado de desenvolvimento profissional, pois é nela que os desafios cotidianos se materializam e as aprendizagens ganham sentido. Essa concepção aproxima-se do que defende Imbernón (2010), ao compreender a formação como um processo coletivo, contínuo e contextualizado, que valorize o diálogo entre pares e a construção compartilhada de saberes. Para o autor, o professor aprende com a prática, com o outro e com o contexto — uma ideia que considero essencial para que a formação tenha real impacto na melhoria do ensino.

Nóvoa (1992, 2010) também enfatiza a importância de uma formação construída dentro da profissão, na qual o docente se reconheça como protagonista do próprio desenvolvimento. Essa visão inspira a crença de que o crescimento

profissional não pode ser imposto por políticas externas ou formações descontextualizadas, mas deve nascer da reflexão sobre a experiência vivida e do reconhecimento das necessidades formativas sentidas pelos próprios professores.

Gatti (2019), ao analisar as políticas de formação de professores no Brasil, aponta que ainda há fragilidade na articulação entre teoria e prática e pouca valorização das realidades locais. Concordo com essa crítica e entendo ser justamente no cotidiano escolar que se encontram as condições mais férteis para uma formação significativa e transformadora. A escola, nesse sentido, não deve ser apenas o local de aplicação de políticas, mas um espaço de produção de saberes e de desenvolvimento coletivo.

Assim, concebo a formação continuada como formação permanente — um movimento constante de reflexão, troca e construção que ocorre no interior da escola, em diálogo com os sujeitos que dela fazem parte. É nesse ambiente vivo e plural que os professores podem se fortalecer, ressignificar suas práticas e construir, de forma crítica e colaborativa, o próprio caminho de desenvolvimento profissional. A partir da perspectiva de que o desenvolvimento profissional se dá em um *continuum* (Mizukami, 2005).

Oliveira (2016) enfatiza que a formação inicial já não seria vista como uma etapa conclusiva para atuação no magistério e que, dada às transformações por que a sociedade passa, a formação docente também não poderia ser estática, considerando que o desenvolvimento profissional é construído ao longo da vida. Por isso, a importância da formação continuada permanente, valorizando, assim, a carreira docente.

Outro autor que versa sobre a formação continuada é Nóvoa. Numa de suas produções, Nóvoa *et al.* (2011) fazem um breve retrospecto sobre os diferentes entendimentos a respeito do trabalho docente e, por conseguinte, da formação de professores. Na concepção de Nóvoa *et al.* (2011): 1), nos anos de 1970, ocorreu a racionalização e esforço focalizado nas atividades de planejamento e controle do trabalho professoral; 2) na década dos anos de 1980, surgem as grandes reformas educacionais e a chamada engenharia do currículo; 3) nos anos de 1990, acontece o enfoque às organizações escolares, com ênfase nas atividades de gestão, e 4) na atualidade, há o uso massivo das tecnologias no trabalho docente.

Outro ponto abordado por Nóvoa (2012) é a centralidade do professor no âmbito de sua formação. Para o autor, a formação de professores deve se notabilizar como sendo um processo que acontece de dentro para fora e não o contrário.

Em síntese, Nóvoa (2012; 2019), Imbernón (2010; 2011) e Tardif (2014) enfatizam que a formação docente deve considerar a complexidade do trabalho do professor, integrando conhecimento, experiência prática e contexto social e institucional. Dessa forma, a formação continuada eficaz depende de processos reflexivos, colaborativos e do reconhecimento do professor como sujeito ativo de sua própria aprendizagem.

Assim, creio ser importante debater, em nível aprofundado, as políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores, considerando seu percurso e impacto em diferentes esferas, dado a era da plataformização do ensino e da formação docente.

Defendo, uma formação permanente em que o docente tenha autonomia no seu fazer docente e que a organização do trabalho pedagógico nas unidades escolares produza sujeitos autônomos e capazes de terem autonomia em seu planejamento, sua didática seja valorizada e cada escola avalie o seu processo formativo, com intuito a um desenvolvimento profissional que coloque o professor como protagonista da sua profissão. A formação centrada na escola ainda é primordial para o fortalecimento da autonomia docente.

Neste caso, Mato Grosso ainda insiste em uma formação que não integra os professores de Língua Inglesa com os demais docentes, ficando, a organização do trabalho pedagógico na escola, fragmentado. Reitero que a escola é lugar de pesquisa, reflexão e negociação com a política; por isso, a necessidade do fortalecimento das práticas pedagógicas.

Acredito na necessidade de um lócus formativo que indaga, questiona e propõe ações para que o desenvolvimento profissional docente seja evidenciado e fortalecido, pois o professor é um ser em constante transformação, sendo necessário que sua prática seja reelaborada diariamente, a fim de atender as suas necessidades formativas. Nesta linha de pensamento, ancoro-me e defendo a formação continuada permanente, a fim de termos professores indagadores do seu fazer docente, agentes permanentes da mudança e, ao mesmo tempo, sujeitos que transformem sua prática em oportunidades para o crescimento intelectual dos discentes.

### 3.3 Necessidades formativas: fundamentos, práticas e reflexões

Quando se menciona o termo necessidade, faz-se referência a algo que precisa ser suprido ou a um vazio a ser preenchido. No campo da formação docente, a necessidade formativa envolve tanto a atualização de conhecimentos quanto o desenvolvimento de competências práticas e reflexivas, articulando teoria, experiência e contexto escolar. Conforme afirma Nóvoa (1995), a experiência do professor deve ser tomada como referência estruturante da formação, de modo que as ações formativas estejam próximas da realidade vivida na escola.

Nesse sentido, as necessidades formativas emergem como demandas concretas que desafiam o professor em seu cotidiano. Imbernón (2010) destaca que a formação deve ser compreendida como processo permanente e crítico, permitindo ao docente analisar sua prática, ressignificar saberes e construir soluções para os problemas reais. Nessa mesma direção, Gatti (2010; 2019) reafirma que práticas colaborativas como conversas profissionais, supervisão entre pares e reflexão conjunta constituem elementos essenciais para o desenvolvimento profissional.

A literatura recente ainda reforça a importância de estruturas formativas contínuas e sistematizadas. O estudo de Cesário e Anunciato (2024), por exemplo, evidencia que programas de mentoria são espaços privilegiados para identificar necessidades formativas concretas, especialmente entre docentes iniciantes. As autoras demonstram que “as ações de mentoria desenvolvidas no PHM possibilitaram captar como as iniciantes relatam as suas dificuldades [...] e como estas se configuram como necessidades formativas” (Cesário; Anunciato, 2024, p.08).

Trata-se de um processo dialógico e colaborativo no qual professoras experientes acompanham iniciantes, ajudando-as a reconhecer lacunas, reorganizar práticas e desenvolver segurança profissional.

Esse acompanhamento sistemático permite não apenas identificar necessidades já percebidas pelas docentes, mas, também, revelar lacunas antes invisíveis. Como afirmam Cesário e Anunciato (2024), muitas vezes “as iniciantes não conseguiam ter clareza das suas necessidades [...] cabendo à mentora identificá-las”

Assim, o processo formativo constitui-se como construção conjunta, baseada em escuta sensível, contextualização e reflexão situada, em qualquer momento, seja na fase inicial ou continuada.

Os achados das autoras dialogam com Pimenta (2007), para quem a formação deve oferecer ao professor condições de “reconhecer, problematizar e transformar sua prática” e, com Galindo (2011), por enfatizar que o aprendizado se torna mais efetivo quando ancorado no ambiente real de atuação. Do mesmo modo, Batista (2009) e Lima (2015) afirmam que a formação precisa responder às necessidades concretas dos docentes, contribuindo para enfrentar as complexidades do ensino e fortalecer a autonomia profissional.

O estudo de Cesário e Anunciato (2024) reforça esse ponto ao demonstrar que as necessidades formativas não são estáticas, mas emergem das situações vividas. As autoras observam que “a necessidade é resultante do confronto entre expectativas, desejos, dificuldades e problemas sentidos no cotidiano profissional”. Por isso, defendem que a análise das necessidades deve ocorrer antes, durante e após o processo formativo, permitindo ajustes contínuos e ações mais efetivas.

O uso de narrativas digitais e diálogos, realizado entre mentores e professores, mostrou-se uma ferramenta potente para identificar necessidades e orientar intervenções. Cesário e Anunciato (2024) destacam que “as narrativas colaboraram na análise das necessidades formativas [...] e auxiliaram na superação das dificuldades”

Esse resultado reforça a importância de metodologias dialógicas também defendidas por autores como Estrela, Madureira e Leite (1998), que apontam a relevância dos espaços coletivos de reflexão.

Por fim, Marcelo (1999) contribui ao afirmar que as necessidades formativas podem ser compreendidas sob duas perspectivas complementares: necessidades percebidas – relacionadas ao que o professor reconhece que lhe falta; necessidades identificadas – apontadas externamente por diagnósticos, políticas públicas ou especialistas.

A articulação dessas duas perspectivas, quando vinculada a programas contínuos, dialógicos e contextualizados – como demonstrado no estudo de Cesário e Anunciato (2024) –, favorece o desenvolvimento docente e fortalece a qualidade do ensino. Em síntese, compreender as necessidades formativas exige reconhecer sua complexidade, sua dimensão subjetiva e sua vinculação às condições concretas de trabalho, reafirmando que a formação só é significativa quando emerge da vida real da escola e produz deslocamentos na prática pedagógica.

Neste contexto, convém discutir sobre os aspectos que são conexos a essas necessidades formativas. Um dos itens que justificam a magnitude deste tema engloba a relevância do trabalho dos professores para a consolidação de uma sociedade mais justa, o que reitera a questão da educação de qualidade equitativa para todos, conforme preconiza a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (Bueno, 2019). Tanto Nóvoa (2012; 2019) como Tardif (2014) demonstram entendimento semelhante com relação ao papel dos professores, por serem agentes transformadores da sociedade.

Assim, diante da importância de seu trabalho, os profissionais atuantes na docência devem ter suas necessidades formativas devidamente atendidas. Isso está em consonância com o que é dito por Imbernón (2011, p. 18):

[...] em decorrência disso, o professor precisa adquirir conhecimentos ou estratégias específicas (planejamento curricular, pesquisa sobre a docência, estratégias para formar grupos, resolução de problemas, relações com a comunidade, atividade sociocultural etc.). Tudo isso supõe a combinação de diferentes estratégias de formação e uma concepção do papel do professor nesse contexto, o que obviamente não pode ser feito sem o envolvimento concreto dos docentes.

Todavia, é necessário mencionar que nem todos os docentes demonstram interesse em atualizar seus métodos de ensino, sendo essa postura mais comum entre professores adeptos ao ensino tradicional (Saviani, 2008; 2009). Imbernón (2010) destaca que o atendimento às necessidades formativas dos professores é essencial para que eles se sintam valorizados e possam agregar novas estratégias e possibilidades à sua práxis pedagógica. No entanto, Hannecker (2014) observa que, no contexto educacional, nem todos os profissionais são favoráveis a mudanças, preferindo, muitas vezes, a manutenção do *status quo*.

Esse é um reflexo do regime neoliberal, que demonstra resistência à vertente emancipatória do ensino, comprometida com a consolidação da cidadania plena do alunado (Moura, 2017). Entretanto, nem sempre os professores têm suas respectivas necessidades formativas atendidas. Uma das razões para isso é a forte influência do regime neoliberal na educação, que reduz o papel dos profissionais ao de meros executores de políticas públicas previamente definidas e formatadas (Passos; Nacarato, 2018).

De maneira mais detalhada, Ball (2001; 2004) esmiúça sua compreensão sobre o projeto neoliberal de governança, ao destacar como este atua na educação por meio de mecanismos que promovem a descentralização formal, mas, ao mesmo tempo,

reforçam a regulação, a padronização e a responsabilização de escolas e professores. Segundo o autor, esse modelo busca criar mercados educativos, incentivando a competição entre instituições, porém, simultaneamente, impõe uma série de normas, metas e indicadores que moldam práticas pedagógicas e decisões administrativas, muitas vezes, limitando a autonomia profissional. Ball também enfatiza que a governança neoliberal se sustenta em redes de poder complexas, articulando atores estatais, privados e institucionais, com o objetivo de transformar a educação em um espaço de eficiência, controle e responsabilização, em detrimento de abordagens mais críticas ou emancipatórias.

Sob a égide neoliberal, o desempenho escolar torna-se um indicador central de avaliação, muitas vezes medido por resultados em testes padronizados, *rankings* e metas de produtividade. Esse enfoque pode levar a uma visão restrita da educação, na qual o sucesso é quantificado e comparado e práticas pedagógicas são orientadas mais por métricas do que pelo desenvolvimento integral do estudante. Nesse contexto, docentes e gestores podem sentir-se pressionados a priorizar conteúdos “mensuráveis” em detrimento de aprendizagens mais amplas, críticas e reflexivas. Isso se revela na elevada responsabilização dos professores sobre os resultados educacionais, ainda que estes profissionais não disponham de estrutura satisfatória para desenvolver sua rotina docente (Silva, 2010).

No entanto, é fundamental reconhecer que a educação não se limita a números ou índices de desempenho. Abordagens críticas e emancipatórias, inspiradas em Paulo Freire (1996), propõem que a escola seja um espaço de construção de autonomia, pensamento crítico e consciência social. Sob essa perspectiva, o educador não é apenas transmissor de conteúdo, mas mediador de experiências que promovem a reflexão sobre a realidade, a valorização da diversidade e a capacidade de questionar estruturas sociais injustas.

Portanto, a reflexão que emerge é que o desafio contemporâneo consiste em equilibrar essas dimensões: é necessário reconhecer a importância de indicadores de desempenho para assegurar padrões mínimos de qualidade, mas sem negligenciar a função transformadora da educação. A verdadeira escola de qualidade, nesse sentido, é aquela que consegue articular eficiência e resultados com emancipação crítica e formação integral de cidadãos conscientes e participativos (Freire, 1996).

Nesse contexto, a opinião e os anseios dos profissionais de educação não são levados em consideração (Passos; Nacarato, 2018).

Ao falar sobre as condições de trabalho dos professores e como isso se reflete no rendimento desses profissionais, Libâneo (2010, p. 580) também chama a atenção para o papel das escolas quanto ao desenvolvimento das capacidades cognitivas de seus alunos, com ênfase para os conteúdos culturais, conforme se pode ver abaixo:

Uma escola desprovida de conteúdos culturais substanciais e densos reduz as possibilidades de muitas crianças da oportunidade do desenvolvimento pleno de suas capacidades intelectuais e de sua personalidade. Se a educação escolar obrigatória é a base cultural de um povo, então são necessários professores que dominem os conteúdos da cultura e da ciência e os meios de ensiná-los, além de serem portadores de outros requisitos, como formação cultural, formação pedagógica e condições favoráveis de salário e de trabalho.

Todavia, para que as escolas se tornem elementos que integrem a base cultural da sociedade, é imperativo que os professores tenham suas necessidades formativas devidamente atendidas. Um dos autores que versam sobre essas necessidades é Marcelo (1999), o qual, ao refletir sobre este tema, chama a atenção para os professores em início de carreira, os quais acabam enfrentando desafios e tensões em ambiências de trabalho, por vezes, desconhecidos.

No âmbito da formação inicial, isso pode ser trabalhado com maior afinco nos estágios docentes, visando ao desenvolvimento pedagógico dos futuros professores (Nóvoa, 2013). Por sua vez, Gatti et al. (2019), ao discutirem o tema dos estágios, chamam a atenção para a falta de congruência das propostas existentes que, na teoria, almejam determinados fins de formação, mas acabam não sendo cumpridos com sucesso na prática. Isso corrobora o pensar presente em Nóvoa et al. (2023), que advogam a favor de uma aproximação mais intensa entre teoria e prática nos processos formativos de professores.

Tardif (2002) ressalta que a formação continuada se refere ao processo de aprendizagem ocorrida ao longo da vida do docente, agregando conhecimentos à sua formação inicial. Por sua vez, Passos et al. (2006) enumeram as principais características da formação continuada: a) é um processo contínuo; b) é permanente; c) é inconcluso; d) é um processo pessoal, voltado ao desenvolvimento do docente. Mais recentemente, Imbernón (2022) enfatiza que a formação docente envolve não apenas o aprimoramento das práticas pedagógicas, mas, também, o desenvolvimento das atitudes e habilidades dos professores, propondo uma visão crítica sobre modelos tradicionais e mecanicistas de ensino.

Passos et al. (2006, p. 195) apresentam uma reflexão detalhada sobre os elementos que caracterizam o desenvolvimento profissional e sua estreita relação com a formação docente:

Fazendo uma síntese dessas denominações e de suas concepções, consideramos a formação docente numa perspectiva de *formação contínua* e de desenvolvimento profissional, pois pode ser entendida como um processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas. Além do crescimento pessoal ao longo da vida, compreende também a formação profissional (teórico-prática) da formação inicial — voltada para a docência e que envolve aspectos conceituais, didático-pedagógicos e curriculares — e o desenvolvimento e a atualização da atividade profissional em processos de formação continuada após a conclusão da licenciatura. A *formação contínua*, portanto, é um fenômeno que ocorre ao longo de toda a vida e que acontece de modo integrado às práticas sociais e às cotidianas escolares de cada um, ganhando intensidade e relevância em algumas delas.

Seja no âmbito da formação inicial ou contínua, seja no contexto do desenvolvimento profissional, em ambas as situações se faz necessária a promoção de discussões sobre as necessidades formativas. Neste estudo, considera-se como necessidades formativas a soma dos seguintes elementos, os quais influenciam diretamente sobre o desenvolvimento pedagógico dos professores: a) lacunas; b) anseios; c) problemas; d) preocupações (Estrela; Madureira; Leite, 1999). Por sua vez, Lima (2015, p.345) traz, ao campo do debate, a seguinte definição sobre necessidades formativas:

[...] conotações de caráter objetivo e subjetivo – objetivo, porque reflete uma necessidade natural e social; subjetivo, porque só existe por meio do filtro das percepções do indivíduo acerca da realidade, tratando-se, portanto, de uma construção mental.

É legítimo considerar que essa questão das necessidades formativas pode ser compreendida sob dois enfoques. O primeiro deles abrange o papel da instituição formadora o que, segundo Sousa *et al.* (2020), caracteriza-se pela lógica técnico-instrumental, cujo empreendimento de esforços voltados para formar o professor compete à instituição. Já o outro abarca o olhar do próprio docente para suas respectivas necessidades formativas o que, consoante Sousa *et al.* (2020), faz o professor buscar uma instituição formadora que viabilize sua respectiva formação desejada.

Conforme demonstrado por Gatti et al. (2019), observa-se a mercantilização da educação. Nesse contexto, Sousa et al. (2020) destacam que, embora alguns

professores reconheçam a necessidade de aprimoramento em sua formação, o sistema educacional estabelece metas a serem cumpridas, as quais influenciam diretamente as políticas de formação docente.

Além de compreender o que são necessidades formativas, é oportuno também conhecer os seus respectivos tipos e suas descrições. Os informes referentes a este tópico estão exibidos no Quadro 4.

**Quadro 4** - Tipos de necessidades formativas conforme Marcelo (1999)

TIPO DE NECESSIDADE	DESCRIÇÃO
Normativas	São impostas pela política educativa ou pela investigação
Percebidas	Abrangem a autopercepção, com o docente reconhecendo suas próprias necessidades formativas
Expressas	Estas necessidades são exigidas no contexto de programas de formação
Relativas	Surgem de diversos cenários, sejam eles o convívio com os professores, a escola, o sistema educacional, dentre outros

Fonte: Marcelo (1999).

Sobre essa tipificação proposta por Marcelo (1999), cumpre dizer que as necessidades normativas existem, embora não seja esse o panorama ideal a ser adotado como padrão em processos formativos docentes. Nota-se, nesse contexto, que as políticas de formação não consideram a opinião da principal parte interessada neste processo: os profissionais de educação (Santos, 2018).

Freire (2001) é enfático ao afirmar que esse arranjo formativo, imposto de cima para baixo, por meio de políticas de formação prontas e fechadas, pode ser compreendido como uma forma de autoritarismo do Poder Público. Isso se coaduna com a análise de Silva (2010), ao destacar que o sistema educacional estabelece parâmetros de qualidade sob a égide neoliberal. Por outro lado, Passos e Nacarato (2018) observam que os docentes, muitas vezes, não veem suas demandas formativas sendo consideradas, o que poderia tornar as formações continuadas mais consistentes e profícuas.

Segundo Castells (2006), a sociedade em rede caracteriza-se por uma nova forma de organização social, na qual os indivíduos se conectam por meio das

tecnologias digitais, criando um espaço público marcado tanto pelo controle de grandes grupos midiáticos, quanto pela expansão de redes horizontais de comunicação em escala global. Ao citar esse autor, Gatti et al. (2019) aprofundam a análise do fenômeno, discutindo suas implicações para a educação e para a formação docente. Mais recentemente, Souza (2020) destaca que essas transformações também impactam diretamente as demandas normativas e pedagógicas, sendo fortemente influenciadas pelo avanço das tecnologias no contexto contemporâneo.

Além das necessidades normativas, existem, também, as necessidades percebidas e, segundo Marcelo (1999), como o próprio nome sugere, surgem da autopercepção do docente com relação ao melhoramento de sua formação.

Há também as expressas que, segundo Marcelo (1999), englobam as exigências de um dado programa de formação para fins de conclusão de curso por parte do professor. Aqui, pode acontecer a situação dita por Sousa *et al.* (2020), pela qual as instituições formadoras, a título de sugestão, recomendam formações para os docentes, não com base em suas necessidades formativas, mas, sim, para atender a fins comerciais.

Imbernón (1994) enfatiza que o atendimento às necessidades formativas contribui não apenas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, mas também para o crescimento pessoal do docente. Marcelo (1999) observa que essas necessidades podem surgir por múltiplos motivos, como pela própria escola, pelo convívio com os pares ou as vivências com os alunos. Em anos mais recentes, Santos (2018) corrobora essa perspectiva, destacando que valorizar essas necessidades permitiria, aos professores, sentirem-se mais prestigiados, além de aprimorarem continuamente sua atuação pedagógica.

Essa maior atenção para as necessidades formativas dos professores é uma questão urgente que deveria ser mais bem trabalhada pelo Poder Público. Todavia, sabe-se que não só essa questão do atendimento às necessidades formativas, mas também o campo da formação docente continuada é permeado por problemas e empecilhos que impedem a consolidação da educação para a cidadania (Freire, 2019).

Sobre este tópico levantado por Gatti e Barreto (2009), é oportuno observar dois itens relevantes. O primeiro deles engloba o fato de que, mesmo com esforços por parte do Poder Público, ainda há um longo caminho a ser percorrido em prol da

profissionalização do trabalho docente, cujas demandas formativas deveriam ser buriladas de forma mais assertiva (Sousa *et al.*, 2020).

Gatti e Barreto (2009) destacam a questão do baixo rendimento escolar, mensurado tanto em nível nacional quanto internacional. Nesse contexto, Silva (2010) evidencia a influência do neoliberalismo sobre a educação brasileira, ressaltando a chamada cultura do desempenho, conceito retomado por Gonçalves (2020). Mais recentemente, Silva (2018) observa que as escolas que não alcançam boas pontuações nessas avaliações acabam sendo consideradas de baixa qualidade.

Como se pode ver, os desafios a serem superados são muitos e não dependem, exclusivamente, dos professores. Embora eles sejam parte interessada no contexto da formação inicial e continuada, existem dificuldades de natureza conjuntural e política as quais impedem que suas necessidades formativas sejam atendidas de maneira mais satisfatória (Sousa *et al.*, 2020). Dentre os problemas existentes, a cultura neoliberal, a qual se faz presente de forma maciça no contexto educacional, é uma das barreiras mais recalcitrantes, pois, se por um lado, conforme o sugerido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018), a intenção seja formar alunos cidadãos, por outro lado, a voz de quem contribui essencialmente para esse processo (os professores) acaba não sendo ouvida ou, por vezes, é silenciada (Freire, 2001; Passos; Nacarato, 2018).

#### 4 ANÁLISE DOS DADOS ENTRE AS CONVERSAS PROFISSIONAIS

Nesta seção, apresento a análise dos dados produzidos nas conversas profissionais com as professoras de Língua Inglesa, buscando compreender como se constituem, expressam-se e reconfiguram-se as necessidades formativas no cotidiano escolar. Trata-se do momento em que, como pesquisadora, assumo meu lugar interpretativo, articulando as falas das participantes conforme a base teórica que fundamenta este estudo, de modo a construir novas compreensões, a partir do encontro entre dados, teoria e minha própria experiência docente.

A análise foi realizada por meio de um movimento de triangulação, entendida aqui como o processo que envolve: a realidade objetiva dos dados, expressa nas narrativas, tensões e percepções das professoras; a base teórica, que ilumina e problematiza as falas; o olhar analítico da pesquisadora, que interpreta, relaciona e produz sentidos, a partir dos achados.

Assim, ao longo desta seção, as professoras são convidadas a “falar”, por meio de excertos das conversas, dando visibilidade à experiência vivida – aquilo que Nóvoa (1992; 1995) denomina como saberes da experiência. Na sequência, busco compreender essas falas dialogando com autores como Tardif (2014), Gatti (2019), Imbernón (2010) e Marcelo (1999), entre outros. Finalmente, apresento a minha interpretação, na qual assumo que minha própria trajetória e vivências na gestão e na docência também atravessam a forma como leio e significo esses dados.

Este processo analítico não busca confirmar teorias prévias, mas criar possibilidades de interpretação a partir do que emerge do campo. Como afirma Souza (2006), a formação é construída no entrelaçamento de experiências e reflexões; portanto, as conversas profissionais constituem-se como espaço privilegiado para compreender os desafios, as lacunas e as potências da formação continuada no contexto das escolas da rede pública.

Ao trazer os dados para esta seção, procuro, primeiramente, deixar que as falas revelem as tensões e necessidades percebidas pelas professoras. Em seguida, analiso essas manifestações à luz dos referenciais teóricos, problematizando como tais necessidades são atravessadas por dimensões estruturais, políticas e pedagógicas. Por fim, elaboro interpretações que articulam esses elementos,

contribuindo para a formulação de uma compreensão ampliada sobre a formação continuada de professores de Língua Inglesa no contexto investigado.

Assim, esta análise se constrói em três tempos simultâneos: o tempo das professoras, que vivem e narram sua prática; o tempo dos autores, que oferecem conceitos e perspectivas para compreender essa prática; o meu tempo como pesquisadora, que interpreta, elabora e reconstrói significados.

Nesse movimento, busco não apenas compreender as necessidades formativas, mas, também, interrogar as políticas, práticas e processos que as produzem e as mantêm, contribuindo para a reflexão crítica sobre a formação continuada no Estado de Mato Grosso.

#### **4.1 Diálogos iniciais: as colaboradoras em conversas profissionais**

Nesta subseção, são apresentados e analisados os diálogos iniciais realizados com as professoras participantes, tendo como eixo central as conversas profissionais. O objetivo é compreender não apenas o conteúdo das falas, mas, inclusive, os sentidos que emergem dessas trocas, identificando como experiências, percepções e necessidades formativas se manifestam no cotidiano escolar. A análise busca revelar de que maneira as docentes interpretam, negociam e reorganizam suas práticas, considerando o contexto específico da escola e os desafios da rotina docente.

As conversas profissionais funcionam como um espaço de reflexão sobre a prática. Ao participar desses diálogos, as professoras não apenas relatam experiências, mas examinam desafios, exploram alternativas e constroem estratégias colaborativas para lidar com situações complexas. Esse processo fortalece a capacidade de análise crítica da própria atuação e favorece a reorganização de práticas pedagógicas, promovendo maior autonomia e segurança na tomada de decisões.

Depois do contato com as escolas e do levantamento das participantes da pesquisa, reuni-me com elas em horários previamente agendados. Nesse momento, apresentei o tema da pesquisa e, após a aceitação, iniciamos conversas sobre a temática investigada. Esses encontros inauguraram o espaço das conversas profissionais, que passam a ser o eixo central da análise.

As conversas profissionais, realizadas com a autorização das participantes, foram integralmente gravadas, preservando a confidencialidade e o respeito às falas. O material coletado foi transcrito e submetido ao processo de organização e tratamento e possibilitou que a análise compreensiva e interpretativa fosse conduzida de forma cuidadosa, refletindo, com precisão, as experiências compartilhadas pelas professoras.

Dessa forma, o material transcrito passou por um processo de leitura atenta, respeitando a singularidade de cada narrativa e buscando identificar os sentidos e significados que as participantes atribuíram às suas vivências pessoais e profissionais. A partir desse movimento, procurei interpretar os dados com base em uma abordagem compreensivo-interpretativa (Souza, 2014), por valorizar as experiências e as vozes dos sujeitos, ao reconhecer que suas trajetórias são marcadas por memórias, desafios e aprendizados que atravessam o fazer docente. Assim, cada conversa profissional torna-se fonte de reflexão sobre os caminhos formativos e os processos de construção da identidade profissional das professoras participantes.

Para compreender o que vem ocorrendo na formação continuada das professoras de Língua Inglesa no Estado de Mato Grosso, é importante considerar uma mudança significativa iniciada em 2022. Nesse ano, o governo estadual lançou o programa “Mais Inglês”, que tornou obrigatório, aos docentes da rede pública estadual, a realização de um curso *online*. Essa formação passou a compor parte da carga horária de trabalho, exigindo o cumprimento de metas mínimas: 36 lições e 24 aulas ao vivo por ano.

O curso está estruturado em sete módulos, cada um com seis níveis e deve ser acessado pelo *e-mail* institucional do professor, durante as duas horas-atividades semanais na escola. No entanto, esse processo vai além da autonomia docente. Os acessos e a frequência às atividades são monitorados tanto pelos coordenadores escolares quanto pela formadora responsável, por meio da plataforma DataStudio, que registra o envolvimento dos docentes ativos na plataforma. Esse controle é feito com base no *e-mail* institucional da escola.

Ainda que o documento oriente a garantia de, no mínimo, duas horas semanais de formação serem presenciais ou a distância, conforme descrito: “Para isso, recomenda-se que seja garantido um mínimo de duas horas semanais de formação dos docentes, presenciais e/ou a distância” (Mato Grosso, 2021, p. 22), o sentimento

que se apresenta nas falas das professoras é de que essa proposta tem se distanciado de uma formação realmente significativa, aproximando-se mais de uma lógica de exigência e cumprimento de metas do que de um processo reflexivo e transformador.

Os relatos revelam uma sobrecarga e o distanciamento entre a proposta e a prática. Como observa Alves (2024), em sua pesquisa:

Devo ressaltar aqui que o programa representa um investimento de milhões do dinheiro público, mas que ainda está longe de ser uma ação formativa que atenda às necessidades de formação dos professores de inglês. As cobranças são inúmeras e o tempo curto para preparar aulas, alimentar a Plataforma e auxiliar os alunos no engajamento do curso acaba ultrapassando a hora-atividade dos docentes.

Alves (2024) reforça a percepção de que, embora haja investimento financeiro significativo, a ação formativa afasta-se da escuta sensível e do diálogo com as condições reais de trabalho dos professores, resultando em uma formação marcada mais pelo cumprimento de metas do que pela construção de saberes significativos.

Após a transcrição e a leitura aprofundada das conversas profissionais, organizei os dados em eixos temáticos, que refletem as questões centrais emergidas nas narrativas das participantes. Essa categorização não foi pré-estabelecida, mas construída a partir da escuta sensível e da imersão nos relatos, como propõem Souza (2014) e Passeggi (2010), os quais compreendem a análise narrativa como um processo de diálogo constante entre a experiência vivida e a interpretação reflexiva.

A seguir, apresento os eixos de análise que buscam dar visibilidade às vozes das professoras participantes, destacando seus olhares sobre as necessidades formativas, formação docente, as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar: Eixo 1 – As necessidades formativas das professoras de Língua Inglesa: escutas e sentidos nas conversas profissionais; Eixo 2 – Entre diretrizes e vivências: a formação continuada no programa Educação 10 Anos, Eixo 3 – Política de formação continuada da SEDUC: tensões entre demandas docentes e ofertas institucionais.

#### 4.1.1 Eixo 1 — “As necessidades formativas das professoras de Língua Inglesa: escutas e sentidos nas conversas profissionais”

Neste primeiro eixo, dedico-me à análise das necessidades formativas apontadas pelas professoras de Língua Inglesa durante as conversas profissionais. A escuta atenta e o diálogo aberto possibilitaram a identificação de questões centrais relacionadas ao desenvolvimento profissional desses docentes. As narrativas revelam, de forma espontânea e sensível, expectativas, desafios e inquietações que emergem do cotidiano escolar e de práticas pedagógicas.

Neste momento de socialização da análise, busco apresentar as narrativas construídas a partir das conversas profissionais, realizadas tanto por meio de mensagens no aplicativo *WhatsApp* quanto em encontros presenciais com as participantes. As narrativas percorrem o caminho formativo de cada docente, desde os primeiros passos na carreira até o momento atual (2025), revelando como suas experiências foram se constituindo ao longo do tempo.

Ao descrever essas trajetórias, procuro destacar, de modo sensível, as necessidades formativas que afloram dos relatos, evidenciando como as professoras identificam lacunas, desafios e demandas específicas em diferentes fases de sua atuação profissional. Assim, os relatos permitem compreender como os processos formativos se entrelaçam às vivências pessoais e profissionais, evidenciando o modo como os docentes ressignificam suas experiências, buscam novos saberes e constroem sentidos para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Inspirada na abordagem compreensivo-interpretativa, proposta por Souza (2014), busco compreender como essas necessidades são vivenciadas e ressignificadas pelas professoras, reconhecendo que a formação docente não se limita aos espaços formais, mas se constitui em meio às experiências e às interações construídas ao longo da trajetória profissional. Considera-se, conforme defendem autores como Tardif (2002), Nóvoa (1992), Gatti (2019), Imbernón (2010) e Gimenez (2010) e outros, que o desenvolvimento profissional não se constrói a partir de modelos prontos, mas, sim, no diálogo entre sujeitos, saberes e contextos.

Ao colocar em primeiro plano a escuta das experiências vividas, esta sessão busca não apenas sistematizar dados, mas, sobretudo, dar voz às professoras que, como sujeitas, vivenciam, em sua singularidade, as contradições, os avanços e as

lacunas das políticas formativas. Com uma abordagem que integra o olhar acadêmico e o respeito à dimensão humana da docência, pretendo oferecer uma leitura crítica e sensível do processo de formação continuada, revelando que o desenvolvimento profissional do professor passa, antes de tudo, pelo reconhecimento da sua trajetória, da sua prática e das suas necessidades profissionais concretas.

Para dar início à apresentação dos dados e ao percurso de análise desenvolvido nesta pesquisa, inicia-se o exame das informações compartilhadas nas conversas profissionais, as quais constituem o principal recurso metodológico deste estudo. Cabe esclarecer, antes de avançar para as análises, que a participante Patrícia não compareceu à etapa subsequente da pesquisa, a qual consistiu em uma conversa mais aprofundada sobre a temática em foco, ficando, assim, ausente nessa etapa específica da produção de dados. Infelizmente, ela perdeu o contrato de suas aulas, por isso optou por não participar mais da pesquisa.

Em consonância com o propósito deste estudo, procuro oferecer um espaço de fala que permita a interação, por meio das conversas profissionais. Assim como aponta Martins (2015), refletir sobre o próprio percurso formativo é um exercício desafiador, pois envolve dimensões cognitivas, socioafetivas e metacognitivas, exigindo do docente a construção de uma análise coerente e reflexiva de sua prática. A autora ressalta que esse processo permite revisitar, reavaliar e reinterpretar experiências e percepções, favorecendo compreensão mais profunda da trajetória profissional e dos processos de aprendizagem.

As necessidades formativas das professoras de Língua Inglesa constituem-se como um campo de tensões entre políticas educacionais, contextos escolares e trajetórias individuais. As narrativas das professoras entrevistadas, articuladas ao meu memorial profissional, permitem compreender que a formação docente não ocorre de forma linear, mas, sim, em um movimento permeado por carências, resistências e estratégias de autoformação. Nesse sentido, Nóvoa (1992) afirma que a formação de professores deve partir da valorização da experiência e do reconhecimento das trajetórias individuais, enquanto Imbernón (2002) destaca a importância da escuta e da prática reflexiva como elementos centrais para que a formação seja humanizadora.

O relato da docente, a seguir, destaca, de maneira muito clara, como a formação inicial pode ser marcada por lacunas significativas, sobretudo quando não considera as realidades concretas dos estudantes e futuros professores.

A participante Ana (Conversas Profissionais, 2025) esclarece:

Então, essa convivência com os professores que têm essa bagagem de fora, então isso é o diferencial, porque eles veem o aluno com outro olhar. Tanto é que quando eu fui para lá, eu não tinha basicamente conhecimento nenhum de inglês, nem nada. E daí, devido a isso, e não só a minha realidade, mas a realidade de outros alunos, eles resolveram fazer um curso de extensão. Então, o nosso estágio que a gente teria que ir para escola, observar, dar aula, o nosso estágio foi na própria universidade, através desse curso de extensão. Então, eles criaram o curso de extensão, claro que para eles era interessante o curso de extensão, porque isso aí ia dar pontos para eles no currículo.

A participante evidencia uma fragilidade que, conforme Tardif (2014), resulta de processos formativos que desconsideram saberes prévios e trajetórias individuais, refletindo desigualdades sociais no acesso ao ensino de línguas, principalmente na rede pública. No trecho “bagagem de fora”, destaca, ainda, o valor de professores com experiências formativas externas, que demonstravam maior sensibilidade ao contexto local.

As docentes apontaram, de forma recorrente, a ausência de formações voltadas especificamente para a prática comunicativa da língua, em especial no que se refere à conversação. A fala "eu sinto que eu emburreci depois que comecei a dar aula" (Ana, Conversas Profissionais, 2025), há uma carência de formações voltadas especificamente para a conversação e o uso prático da língua, o que compromete a segurança e a fluência no momento de ensinar. Beatriz (Conversas Profissionais, 2025), por exemplo, enfatiza que “precisamos muitos cursos de conversação, de práticas, para a gente estar praticando a parte do *speaking*”, mas que tais formações são raras e superficiais. Carla (Conversas Profissionais, 2025) compartilha sentimento semelhante, relatando que buscou aulas particulares, em função da fragilidade nesse aspecto: “a conversação é o meu ponto fraco, e por isso procurei aulas particulares mais voltadas para essa prática”.

Beatriz (Conversas Profissionais, 2025) faz uma reflexão da plataforma:

[...] embora seja um pouco extensa, e temos que cumprir muitas horas na plataforma, muitas aulas online, essas aulas são de 50 minutos, não é só como ouvinte, mas como participante, falante. Então, assim, você tem que ficar lá atento o tempo todo, acaba sendo mais puxado. Eu fico tensa, eu fico buscando as palavras, porque a gente não tem essa prática, curso de conversação, isso falta muito aqui em Rondonópolis, não tem, na verdade. Então, assim, quando a gente se depara com essas aulas online, a gente fica apreensiva, como a gente não pratica.

Essa lacuna dialoga com minha própria experiência, na qual percebi que, as formações ofertadas raramente são específicas para a área de Língua Inglesa, o que

me levou a buscar estratégias alternativas e complementares para suprir tais necessidades.

A ausência ou precariedade de materiais didáticos adequados também emerge como uma necessidade formativa. Ana (Conversas Profissionais, 2025) recorda que “sempre foi um agravante na escola pública, essa questão do material. A gente nunca teve material para trabalhar, tinha que ficar pensando o que fazer”. Essa carência não apenas compromete o planejamento docente, mas também reforça desigualdades entre redes públicas e privadas, como observei em minha trajetória ao comparar experiências em escolas privadas, públicas e unidades com estruturas precárias.

Diante das limitações institucionais, as professoras revelam estratégias de autoformação e de busca de apoio em redes de colegas. Fernanda (Conversas Profissionais, 2025) reconhece que, ao enfrentar desafios em sala de aula, recorre constantemente a seus antigos professores: “foram horas de conversas, dias de conversas, que os professores me orientavam devagar”. Já Ana (Conversas Profissionais, 2025) afirmou que “ia pesquisando por conta própria”, o que denota um movimento autônomo de suprir lacunas formativas.

A fala da professora Beatriz (Conversas Profissionais, 2025),

[...] esse número de alunos, a gente tem que fazer muitas adaptações. E, assim, para deixar um pouco mais diferente, eu preciso fazer algo que demanda muito tempo, porque é mais algo individual. Então, eu sinto muito o desafio nessa parte de querer fazer algo, porém eu tenho essas barreiras do número de alunos, às vezes o recurso. Eu investi, porque eu vejo como investimento, o mini projetor e uma caixinha de som, né. Então, assim, eu tento investir. No que eu posso, eu invisto.

Ao destacar as dificuldades impostas pelas turmas numerosas e pela limitação de recursos, ela revela uma necessidade formativa de natureza estrutural e pedagógica. A impossibilidade de realizar um trabalho mais individualizado com os estudantes demonstra que os desafios enfrentados extrapolam o âmbito da prática individual e estão diretamente relacionados às condições institucionais e organizacionais da escola. De acordo com Marcelo (1999), as necessidades formativas podem ser tanto percebidas pelos professores quando emergem de sua experiência e reflexão sobre a prática quanto identificadas externamente, a partir de fatores estruturais ou contextuais que afetam o desenvolvimento profissional. Nesse caso, observa-se a coexistência de ambos os aspectos: a professora reconhece suas limitações e, ao mesmo tempo, evidencia a ausência de condições que possibilitem uma ação pedagógica mais eficaz. Assim, a necessidade formativa expressa não se

restringe à busca por aperfeiçoamento técnico, mas à criação de condições que favoreçam a efetiva aprendizagem dos alunos e a valorização do trabalho docente.

Tais práticas ressoam minha vivência profissional, quando percebi que os espaços de reflexão entre pares e as discussões coletivas proporcionavam aprendizagens mais significativas do que muitas formações oficiais: “apesar das limitações, esses momentos possibilitavam reflexão coletiva e escuta entre pares”. Esse movimento vai ao encontro do que Tardif (2014) denomina saberes da experiência, que são fundamentais para a constituição da identidade docente.

A análise das conversas evidencia que as necessidades formativas das professoras de Língua Inglesa estão fortemente relacionadas a:

1. Carência de formações práticas, especialmente voltadas à conversação;
2. Desconexão entre formações ofertadas e realidade escolar, com foco excessivo em materiais estruturados;
3. Desigualdade no acesso a recursos didáticos do Ensino Fundamental e Ensino Médio e,
4. Necessidade formativa de natureza estrutural e pedagógica.

A análise das conversas revela que as necessidades formativas indicadas pelas participantes evidenciam um conjunto de demandas que emergem diretamente de suas experiências profissionais e das condições concretas de trabalho, permitindo identificar diferentes tipos de necessidades formativas, conforme a tipologia proposta por Marcelo (1999), bem como interpretar seus significados no contexto da formação continuada.

As professoras apontaram, de forma recorrente, a carência de formações práticas, especialmente voltadas ao desenvolvimento da conversação em Língua Inglesa. Essa necessidade configura-se como uma necessidade percebida, pois nasce da própria vivência docente e da sensação de insuficiência das formações ofertadas. As participantes revelam a ausência de experiências formativas aplicadas, contextualizadas e voltadas ao uso efetivo da língua, o que indica uma lacuna significativa no desenvolvimento das competências comunicativas, sobretudo do *speaking*. Tal constatação aponta para a urgência de ações formativas contínuas que privilegiem oficinas práticas, trocas pedagógicas entre pares e acompanhamento sistemático da prática docente.

Outra demanda fortemente evidenciada refere-se à desconexão entre as formações ofertadas e a realidade escolar, marcadas pelo foco excessivo em

materiais estruturados e plataformas digitais. Trata-se também de uma necessidade percebida, uma vez que as professoras reconhecem que as propostas formativas não dialogam com os desafios concretos vivenciados em sala de aula. As formações, ao priorizarem o uso de materiais padronizados, tendem a desconsiderar as especificidades dos contextos escolares, o que reforça a necessidade de abordagens dialógicas, participativas e contextualizadas, capazes de valorizar os saberes docentes e a complexidade da prática educativa.

As participantes também destacaram a desigualdade no acesso a recursos didáticos entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, caracterizando uma necessidade identificada. Diferentemente das necessidades percebidas, essa demanda ultrapassa a dimensão individual do professor e revela limitações estruturais do sistema educacional. A insuficiência ou inadequação de materiais compromete o trabalho pedagógico e exige tanto a revisão das políticas públicas de fornecimento de recursos quanto a oferta de formações que auxiliem os docentes a adaptar criativamente os materiais disponíveis.

A dificuldade de realizar um trabalho individualizado, decorrente das turmas numerosas e da escassez de recursos, também foi apontada como uma necessidade percebida. Essa dificuldade resulta da articulação entre a percepção das professoras sobre sua prática e as condições institucionais em que atuam. Tal demanda evidencia a necessidade de formações voltadas para estratégias de ensino diferenciadas, gestão de sala de aula e uso pedagógico de tecnologias, bem como de políticas educacionais que promovam melhores condições de trabalho docente. Outro aspecto recorrente nas narrativas diz respeito à necessidade de uma formação contextualizada e dialógica, igualmente classificada como necessidade percebida. As professoras expressam insatisfação com formações excessivamente técnicas e prescritivas, que pouco dialogam com suas realidades. Nesse sentido, reivindicam espaços de reflexão coletiva, escuta e troca de experiências, nos quais seja possível analisar conjuntamente os desafios da prática pedagógica e construir sentidos compartilhados sobre a formação docente.

Por fim, emerge a necessidade de fortalecimento da autonomia pedagógica frente ao uso intensivo de plataformas e materiais estruturados, também compreendida como uma necessidade percebida. As participantes indicam que a centralidade desses recursos tende a reduzir a autoria docente e a tecnicizar as práticas pedagógicas. Assim, a formação continuada deve contribuir para o

desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade crítica das professoras, articulando teoria, contexto e prática, de modo a reafirmar o papel do professor como sujeito ativo de seu desenvolvimento profissional.

De modo geral, as necessidades formativas analisadas revelam que as necessidades das professoras vão além do domínio técnico e instrumental, apontando para a urgência de propostas formativas que considerem o contexto, valorizem os saberes da experiência e promovam o desenvolvimento profissional de forma crítica, reflexiva e situada.

A convergência entre as falas das participantes e minha trajetória profissional demonstra que a formação docente precisa ser repensada para além do cumprimento burocrático. Conforme ressaltam Nóvoa (1992) e Imbernón (2002), uma formação significativa deve valorizar a experiência, a escuta e a autonomia do professor, reconhecendo o conhecimento construído no cotidiano da prática escolar. Entretanto, observa-se que as ações promovidas pela DRE/SEDUC frequentemente seguem um modelo padronizado, centrado em diretrizes oficiais e metas administrativas, priorizando conteúdos previamente estruturados em detrimento das necessidades concretas dos docentes. Esse modelo contribui para a reprodução de formações superficiais pouco conectadas aos desafios reais da sala de aula, como a carência de práticas voltadas à conversação, a desconexão entre os cursos ofertados e a realidade escolar, e a desigualdade no acesso a recursos didáticos.

O confronto entre as necessidades formativas percebidas pelas professoras e a formação orientada pela política governamental evidencia um descompasso entre a teoria normativa e a prática docente. Embora as políticas busquem organizar e padronizar a oferta formativa, elas nem sempre consideram a diversidade de contextos escolares e a complexidade das experiências profissionais. Esse cenário reforça a importância de uma formação continuada contextualizada, reflexiva e capaz de articular teoria e prática, proporcionando, aos docentes, condições de enfrentar desafios concretos e aprimorar continuamente sua atuação. Assim, o segundo eixo desta análise concentra-se em investigar como as diretrizes oficiais dialogam ou não com as vivências efetivas das professoras, problematizando a efetividade das ações formativas frente às necessidades reais da prática profissional.

#### 4.1.2 Eixo 2 — “Entre diretrizes e vivências: a formação continuada no programa EducAção 10 Anos”

Neste eixo, o olhar da análise desloca-se para as percepções das professoras sobre a formação continuada ofertada pelo programa EducAção 10 Anos, instituído pela SEDUC-MT. O movimento da investigação segue uma sequência intencional: primeiro, são examinados os documentos oficiais e as diretrizes do programa, permitindo compreender os objetivos, conteúdos e orientações propostas pelas políticas públicas de formação; em seguida, são apresentadas as vivências das professoras, por meio dos dados coletados nas conversas profissionais, evidenciando como as ações formativas são recebidas, adaptadas ou, em alguns casos, questionadas pelas docentes. O foco desta análise é compreender não apenas o que é proposto pelas políticas, mas também como essas propostas dialogam com as experiências, demandas e desafios cotidianos enfrentados pelas professoras na prática escolar.

No ano de 2021, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) implementou mudanças na política de formação continuada dos professores da rede estadual, a partir da publicação das Diretrizes para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado de Mato Grosso (Mato Grosso, 2021). De acordo com a SEDUC-MT, a formação permanente dos profissionais que atuam nas unidades escolares, bem como nas demais instâncias de apoio ao sistema educacional, é considerada essencial. A proposta tem como foco o desenvolvimento de competências técnicas, pedagógicas e comportamentais, com o objetivo de aprimorar as práticas educativas e qualificar as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Diante das recentes mudanças na configuração da formação continuada dos profissionais da educação básica em Mato Grosso, destaca-se a proposta implementada pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT) a partir de fevereiro de 2022. Essa proposta está em consonância com o Plano Estadual de Educação, aprovado pela Lei nº 11.422, de 14 de junho de 2021 e foi instituída pelo Decreto nº 1.497/2022, que estabelece o Programa EducAção 10 Anos no âmbito estadual, incluindo também a criação da Política Pública de línguas estrangeiras.

Esse movimento de reestruturação da formação continuada no Estado acompanha as diretrizes nacionais, em especial a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada), sinalizando uma articulação entre as políticas estaduais e as orientações nacionais para a formação docente.

Conforme estabelecido nas Diretrizes para a Formação Continuada da SEDUC-MT, a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) assegura que todos os profissionais da educação básica devem ter acesso a processos formativos contínuos, alinhados à sua área de atuação. Esses processos formativos devem considerar as necessidades reais dos professores, as demandas específicas das redes de ensino e as diferentes condições de trabalho vivenciadas no cotidiano escolar.

Neste ponto, teço uma crítica à proposta adotada pela política de formação continuada implementada pelo governo do Estado de Mato Grosso. As formações ofertadas, predominantemente em formato virtual, não contemplam, de maneira efetiva, as reais necessidades dos professores da rede. As especificidades das demandas docentes acabam sendo desconsideradas, uma vez que não há espaço para diálogo, devolutivas ou interação significativa com os formadores. Essa dinâmica torna o processo formativo distante da realidade concreta vivida no cotidiano escolar, enfraquecendo seu potencial transformador.

Essa perspectiva dialoga com o que defende Nóvoa (1992), ao ressaltar que a formação só se torna significativa quando vinculada aos desafios concretos do trabalho docente, sendo “um processo que deve nascer dos próprios professores e de suas experiências no cotidiano escolar”. De modo semelhante, Imbernón (2002) afirma que a formação continuada deve estar profundamente conectada aos contextos locais, valorizando os saberes construídos na prática e respeitando a singularidade de cada realidade educativa. Mais recentemente, Gatti (2019) reforça que, para gerar impacto real, a formação precisa partir da escuta atenta aos profissionais da educação e das condições em que exercem sua prática, evitando soluções genéricas e descoladas da realidade.

Essa política tem como finalidade promover uma educação em línguas estrangeiras que seja crítica e consciente, pautada no desenvolvimento dos eixos da oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e na valorização da dimensão

intercultural. A intenção é ampliar as possibilidades de comunicação e interação dos estudantes em diferentes contextos sociais, acadêmicos e profissionais (Mato Grosso, 2022).

A Política Pública de línguas estrangeiras, inicialmente estruturada com o programa “Mais Inglês”, foi ampliada em 2023, dando origem ao programa “Mais Idiomas”. Essa iniciativa inclui as Escolas Vocacionadas às Línguas e promove ações de formação continuada para os professores dessas unidades, em colaboração com a Embaixada Americana, por meio do programa *English Fellow*. O objetivo central é desenvolver estratégias que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino de línguas estrangeiras no Estado.

Entre as ações previstas, destaca-se o Programa de Internacionalização que seleciona professores de Língua Inglesa e estudantes do Ensino Médio, com base no desempenho e engajamento na Plataforma “Mais Inglês”, para participarem de intercâmbio na Inglaterra. Além disso, foi criada a iniciativa “Mais Inglês Certifica” que, desde o final de 2023, aplica testes internacionais de proficiência voltados a professores de Língua Inglesa, tanto efetivos quanto contratados, buscando aferir e reconhecer formalmente seus níveis linguísticos.

No contexto do programa Educação 10 Anos, a recente iniciativa “Mais Inglês Certifica” reflete uma tentativa da política pública de valorizar e certificar competências, oferecendo aos docentes um reconhecimento formal de sua proficiência na língua.

Entretanto, ao focar predominantemente na avaliação de habilidades linguísticas, a iniciativa evidencia uma abordagem mais normativa e quantitativa da formação, centrada em resultados e certificações externas. Embora o reconhecimento oficial seja relevante, ele não garante, por si só, que os professores desenvolvam competências práticas e reflexivas essenciais para o trabalho em sala de aula. As conversas com as docentes evidenciam que, mesmo com altos níveis de proficiência linguística, desafios relacionados à aplicação didática, adaptação de materiais, gestão de turmas e metodologias inovadoras permanecem presentes no cotidiano escolar.

Dessa forma, conforme a perspectiva de Nóvoa (1992) e Imbernón (2002), a formação significativa deve integrar avaliação de competências com o desenvolvimento da prática docente, valorizando a experiência, a reflexão e a contextualização do aprendizado. A iniciativa “Mais Inglês Certifica”, portanto, pode ser compreendida como uma ferramenta complementar que contribui para o

reconhecimento formal dos professores, mas não substitui a necessidade de formações continuadas contextualizadas, capazes de atender às demandas concretas e diversificadas do ensino de Língua Inglesa nas escolas.

Entre as ações previstas pelo programa, destaca-se a formação continuada dos professores dessa disciplina, considerada um de seus eixos centrais. O programa também oferece acesso gratuito à “Plataforma Digital Mais Inglês” para professores e estudantes dos 8º e 9º anos, além de garantir a distribuição de materiais didáticos e paradidáticos para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e a oferta do ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais.

No que se refere à formação continuada, o Documento Orientativo para os anos de 2022, 2023 e 2024 (Mato Grosso, 2023) determina que os professores utilizem duas horas da hora-atividade semanal, prevista na Lei Complementar nº 50, de 1998, para realizar a formação linguística na plataforma digital disponibilizada pela SEDUC-MT. A jornada de trabalho dos professores da rede estadual de educação de Mato Grosso corresponde a 30 horas semanais. Desse total, 20 horas são destinadas à regência em sala de aula, enquanto as 10 horas restantes, conhecidas como horas-atividades, são reservadas para o planejamento pedagógico e para ações de formação continuada em serviço.

A formação continuada também tem sido promovida por meio da plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (AVADEP), com cursos destinados a professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Para os anos iniciais, destaca-se o curso *Dreams Kids* (2025), cujo objetivo é apresentar as atualizações da coleção, detalhando suas características, abordagem pedagógica e os recursos disponíveis para docentes e estudantes. A proposta formativa busca aprofundar a compreensão sobre a integração dessas inovações ao planejamento pedagógico, com ênfase em ferramentas que facilitam o ensino, como o *Teacher's Guide*, a estrutura PPP (*Presentation, Practice, Production*), modelo que organiza a aula em três etapas sequenciais: apresentação, em que o professor introduz o conteúdo; prática, com atividades controladas para consolidar o aprendizado; e produção, momento em que os alunos aplicam o conhecimento de forma mais livre e criativa, e os recursos multimodais, áudios, animações e atividades interativas. O curso possui carga horária de duas horas e é ministrado por profissionais da *Pearson*, empresa parceira da rede.

Abro aqui um parêntese para registrar minha percepção sobre esse tipo de formação. Entendo que a oferta de cursos como o *Dreams Kids* (2025), no âmbito da plataforma AVADEF, revela um modelo que privilegia a familiarização dos professores com materiais didáticos e recursos fornecidos por empresas parceiras. Embora reconheça que tais propostas possam auxiliar no domínio técnico de algumas ferramentas pedagógicas, considero que elas reforçam uma concepção restrita de formação continuada, pois estão mais voltadas à adaptação a produtos previamente elaborados do que à promoção de uma reflexão crítica e situada sobre o ensino e a aprendizagem.

O formato, limitado a duas horas, tende a reduzir a formação a um caráter instrumental, insuficiente para fomentar discussões mais profundas sobre metodologias, contextos escolares ou necessidades reais dos estudantes. Ao privilegiar a difusão de pacotes pedagógicos vinculados a editoras, reforça-se a crítica de Imbernón (2002) sobre formações que se tornam “treinamentos técnicos”, descolados da prática reflexiva e da autonomia docente. Além disso, ao delegar à *Pearson* a condução da formação, emerge a questão da mercantilização da educação, em que empresas passam a ocupar um espaço que deveria ser de responsabilidade das políticas públicas.

Assim, esse tipo de formação, ainda que apresente inovações tecnológicas e recursos multimodais, carece de profundidade e de vínculo com os desafios cotidianos da escola. Como alerta Nóvoa (1992), a verdadeira formação docente deve nascer da valorização das experiências profissionais e da construção coletiva de saberes, e não da simples transmissão de instruções sobre materiais produzidos por terceiros.

De forma semelhante, para os professores dos anos finais, é oferecido o curso *New I Learn English* (2025), com o propósito de apresentar a Coleção *New I Learn English*, sua organização, princípios metodológicos e recursos pedagógicos. Também fundamentado na metodologia PPP, o curso permite que os participantes explorem os livros paradidáticos, atividades de leitura, glossários e ferramentas digitais, visando à aplicação prática e eficaz desses recursos em sala de aula.

A análise do curso *New I Learn English* (2025) evidencia limitações semelhantes às observadas no *Dreams Kids*. Embora a proposta se apresente como uma oportunidade de aprofundar o uso da coleção didática e de seus recursos, na prática, trata-se de uma formação centrada na exploração de materiais previamente estruturados, reforçando a adaptação do professor a pacotes pedagógicos prontos. A

ênfase na metodologia PPP e no domínio de ferramentas digitais, embora útil em termos técnicos, restringe-se a um caráter instrumental e prescritivo, deixando em segundo plano a reflexão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem, as especificidades do contexto escolar, as necessidades formativas reais dos docentes e não possibilita a troca entre pares e o atendimento das necessidades da escola. Nesse sentido, repete-se a lógica de uma formação continuada que privilegia o treinamento em detrimento da construção de saberes coletivos, confirmando a crítica de Imbernón (2002) à predominância de modelos tecnicistas que pouco dialogam com a prática reflexiva e a autonomia docente.

Para o ano de 2025, o Plano de Formação dos Professores da Educação de Mato Grosso estabelece 184 horas obrigatórias para professores. Elas foram divididas da seguinte forma: 1. formação linguística continuada por meio da plataforma “Mais Inglês” aos professores atribuídos em Língua Inglesa; 2. formação linguística continuada por meio da plataforma “Mais Idiomas” aos professores de Língua Espanhola das escolas vocacionadas às línguas; 3. formação linguística e didática continuada presencial aos professores de Língua Inglesa das escolas vocacionadas às línguas ofertada em parceria com a *U.S. Embassy* com o programa *English Language Fellow*; 4. formação sobre práticas pedagógicas aos professores atribuídos em Língua Inglesa no Ensino Fundamental; 5. formação em serviço de práticas pedagógicas aos professores atribuídos em Língua Inglesa no Ensino Fundamental, por meio de *webinars* hospedados no AVADEP; 6. formação em serviço do Sistema Estruturado de Ensino aos professores atribuídos em Língua Inglesa.

Para a formação por meio da plataforma “Mais Inglês”, o professor de línguas estrangeiras deverá participar de, no mínimo, 24 aulas ao vivo durante o ano letivo de 2025, obtendo nota igual ou superior a 7,0, além de conquistar ao menos um Certificado de Nível nos cursos inglês geral ou inglês para escolas. Já os embaixadores de línguas estrangeiras deverão participar de, no mínimo, 48 aulas ao vivo no mesmo período, com nota superior a 7,0 e obter ao menos dois Certificados de Nível nos cursos inglês geral ou inglês para escolas.

Ao me deparar com a previsão de 184 horas obrigatórias de formação para 2025, conforme estabelece o Plano de Formação dos Professores da Educação de Mato Grosso, sinto, claramente, o peso de um modelo de formação marcado pela prescrição e pelo controle. Em minha prática, já experimentei situações em que a carga horária e a necessidade de cumprir certificados em plataformas digitais

transformam o que poderia ser um espaço de reflexão e crescimento profissional em uma obrigação burocrática. Muitas vezes, percebo que essa rigidez desconsidera as reais necessidades dos professores e a diversidade dos contextos escolares nos quais atuamos.

Durante minhas experiências em formações anteriores, notei que a centralidade conferida a plataformas digitais e a parcerias externas, como a *U.S. Embassy*, tende a padronizar os processos formativos e reduzir a participação ativa dos professores na construção de seu próprio aprendizado. Sinto que, nesse modelo, a escola e os docentes perdem espaço para decidir caminhos que dialoguem com suas práticas. Como alerta Imbernón (2002), quando a formação se limita à transmissão técnica ou à execução de programas externos, corre-se o risco de enfraquecer a identidade profissional e esvaziar o caráter crítico e coletivo do processo. Em minha experiência, isso se manifesta na dificuldade de relacionar o conteúdo aprendido com a realidade da sala de aula, tornando a formação pouco significativa.

Gatti (2019) também destaca que políticas formativas orientadas por metas e certificações, frequentemente, ignoram a complexidade das práticas pedagógicas. Vejo isso na minha trajetória: há momentos em que os cursos e atividades oferecidos não dialogam com os desafios concretos que enfrento com meus alunos e sinto-me mais um número a ser registrado do que um profissional em desenvolvimento.

Assim, percebo que o plano de 2025, ao reforçar metas, ranqueamento e adestramento técnico, afasta os professores do exercício da autoria sobre sua própria formação. Essa visão reducionista limita minha reflexão sobre a prática e restringe a formação continuada a um dispositivo de regulação institucional, em vez de uma oportunidade de crescimento autônomo e crítico. Acredito, com base em minhas vivências, que a verdadeira formação continuada deve ser contextualizada, participativa e capaz de estimular não apenas habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento profissional e do pensamento crítico.

É importante ressaltar que, embora essas iniciativas revelem um esforço para ampliar o acesso ao ensino de línguas e à formação docente, a literatura aponta desafios comuns nas políticas públicas de línguas. Moita Lopes (2006) chama atenção para a necessidade de que políticas linguísticas contemplem a diversidade cultural e linguística das comunidades escolares, evitando propostas homogêneas e centralizadoras. Nesse mesmo campo de discussão, Gimenez (2010) e Garcez (2018)

afirmam que tais políticas podem correr o risco de adotar um viés instrumental, focando, prioritariamente, no desenvolvimento de competências linguísticas sem, necessariamente, articular essas práticas às reais demandas pedagógicas e sociais de professores e estudantes.

É essencial considerar que a formação de professores de línguas estrangeiras deve ir além da mera certificação de proficiência, ampliando-se para a promoção de reflexões críticas sobre o ensino de línguas, as práticas sociais e os contextos de atuação profissional, como propõem esses autores.

Segundo as participantes desta pesquisa, os professores têm acesso a conteúdo de autoformação e a aulas ao vivo oferecidas diariamente, reunindo cursistas de diferentes partes do mundo. Essas atividades são organizadas por níveis de proficiência e ministradas por professores nativos de diversos países, o que possibilita aos docentes uma experiência de aprendizagem ampliada e diversificada. As participantes também ressaltaram que as duas horas destinadas à formação continuada são realizadas, obrigatoriamente, no âmbito da unidade escolar, conforme já mencionado.

De acordo com Silva (2024), torna-se imprescindível a reflexão sobre como essa política se constitui e funciona. Além de pensar quais impactos ela produz, tanto na organização curricular para o ensino do inglês quanto na produção identitária de docentes desse componente curricular.

Na fala de Ana (Conversas profissionais, 2025), destaca-se a obrigatoriedade do cumprimento da carga horária exigida para a realização do curso de formação continuada:

coloca você para fazer lá 400 horas. Você não vai dar conta de fazer 400 horas. Eu estou colocando o meu mínimo. Eu sou lotada com 30 horas. Então, eu, com 30 horas, como vou conseguir acompanhar, sentar numa tela de computador e fazer certinho, passo a passo, daquele curso, para chegar lá na prova, eu dar conta de olhar e saber como vou conseguir...

As reflexões de Ball (2001, 2008) evidenciam que as políticas de formação docente, influenciadas por lógicas neoliberais, tendem a assumir caráter gerencialista, padronizado e fragmentado. Em vez de promover espaços de reflexão crítica conectados às experiências e necessidades reais dos professores, acabam reduzidas a treinamentos técnicos e burocráticos, alinhados a metas externas e pouco articuladas com os desafios concretos da prática docente.

Dessa forma, compreendo que a obrigatoriedade da formação, tal como vem sendo praticada, pode contribuir para a corrosão da autonomia profissional dos professores, substituindo espaços de diálogo e escuta por metas, protocolos e indicadores de desempenho. Essa percepção, inclusive, encontra eco em minha própria experiência como professora da rede pública, onde tenho observado que, muitas vezes, os momentos de formação em serviço, especialmente aqueles vinculados à hora-atividade, acabam perdendo sentido para os docentes. Como aponta Ball (2004), “há uma reconstrução da identidade profissional do professor, agora gerida por padrões de qualidade e responsabilidade, e não mais por valores pedagógicos”.

As narrativas ainda revelam que a formação continuada, frequentemente, atende mais a interesses institucionais do que às necessidades docentes. Ana (Conversas profissionais, 2025) recorda que, ainda na graduação, “nosso estágio foi na própria universidade, através desse curso de extensão... claro que para eles era interessante, porque ia dar pontos para o currículo”. Esse deslocamento entre as demandas dos professores e os objetivos institucionais reaparece no contexto atual do programa Educação 10 Anos, que reproduz uma lógica de formação engessada e padronizada.

Outro aspecto recorrente nas narrativas refere-se à percepção de que as formações são desconectadas da realidade docente e discente. Fernanda (Conversas profissionais, 2025) observa que, mesmo participando de encontros formativos, “75% do tempo é voltado para apresentar o material, e apenas 25% realmente para o professor”. Daniela (Conversas profissionais, 2025) reforça essa crítica ao afirmar que “não é nós entrarmos ali numa tela e outra pessoa do outro lado, e você fica só ouvindo, ouvindo, sem poder interagir”, apontando a ausência de diálogo e de espaço para a construção.

A distância entre o que os professores esperam e o que é ofertado nas formações também é recorrente. Carla (Conversas profissionais, 2025) confirma essa frustração: “eu pensei que seria uma oficina prática, mas foi superficial, apenas mostrando plataformas que já conhecíamos”. Já Breatriz (Conversas profissionais, 2025) questiona a efetividade de encontros longos e expositivos: “longas horas de estudos, de palestras, depois de dias cansativos de trabalho... realmente não tive muito aproveitamento”. Carla (Conversas profissionais, 2025) expressa sua decepção ao

participar de uma formação presencial: “fiquei o dia inteiro e não trouxe nada prático para sala de aula”.

Daniela (Conversas profissionais, 2025) aponta um aspecto ainda mais crítico: a obrigatoriedade e a coerção financeira. Em 2022, “Se não fizer, tem que pagar o valor de 2.400 reais”. Sua fala evidencia como, em determinado momento, a formação foi percebida como um mecanismo de controle, esvaziando seu caráter emancipatório e colaborativo. Daniela, assim, afirma “me senti obrigada a assinar um termo que previa devolução em dinheiro caso não concluísse o curso”. Em conversa com a DRE sobre essa questão, explicaram que, no início, realmente houve casos desse tipo, mas que atualmente essa prática não ocorre mais. Ainda assim, os relatos das professoras evidenciam a importância de considerar o impacto percebido das políticas e procedimentos administrativos sobre a motivação e engajamento dos docentes. Ao transformar a formação em um instrumento punitivo, mesmo que, temporariamente, instaura-se uma lógica que desestimula o crescimento profissional e compromete o potencial emancipatório das ações formativas.

Em contraste, Elisa (Conversas profissionais, 2025) resgata experiências mais significativas vividas no passado, como a Sala do Educador: “nós tínhamos mais tempo de sentar com os pares, dialogar sobre as práticas pedagógicas, trocar figurinhas”. Esse movimento revela que espaços de escuta, troca e reflexão coletiva têm maior potencial formativo do que propostas centradas em materiais ou plataformas obrigatórias.

Essas críticas sobre a lógica de “formar para cumprir” em que, muitas vezes, os professores participam de cursos apenas para garantir pontuação e certificação, sem que isso reverta em transformação da prática pedagógica, são recorrentes. Tal realidade evidencia o que Gatti (2019) aponta como um dos grandes desafios das políticas formativas: a predominância de formações padronizadas e tecnicistas, que pouco dialogam com as demandas concretas da escola.

Outro ponto destacado por Elisa (Conversas profissionais, 2025) refere-se ao critério de seleção para as viagens de intercâmbio. A professora questiona o fato de apenas docentes efetivos serem contemplados, indagando: “por que os professores contratados não podem ter a mesma oportunidade?”

Essa reflexão confirma um problema estrutural recorrente nas políticas de formação continuada: a produção e reprodução de desigualdades internas entre diferentes categorias docentes. Como lembra Nóvoa (1995), a formação deve

reconhecer os professores como “uma comunidade profissional” e não como segmentos hierarquizados; quando isso não ocorre, a política perde coerência e sentido coletivo.

Essa crítica ganha ainda mais força quando somada à constatação, trazida pelas conversas profissionais, de que diretores das DRE e diretores adjuntos também foram enviados para Londres, mesmo que tais profissionais não atuassem diretamente no ensino de Língua Inglesa. Do ponto de vista da política formativa, essa escolha gera tensões e ambiguidades, pois desloca os critérios de finalidade pedagógica e fragiliza o princípio de equidade. Se a ação tem como objetivo aprimorar práticas docentes e a proficiência em Língua Inglesa, a presença de gestores que não ministram aulas contradiz o propósito declarado da política.

Imbernón (2010) argumenta que a formação deve ser coerente, democrática e orientada às necessidades reais da prática; portanto, quando os processos de seleção se afastam desses princípios, os professores percebem a formação como mecanismo de distinção e não como espaço de desenvolvimento profissional. Do mesmo modo, Gatti (2019) alerta que políticas formativas centralizadas, quando não dialogam com a realidade docente ou privilegiam determinados grupos, tendem a produzir desconfiança, desmobilização e sensação de desvalorização, elementos que aparecem nas falas das professoras.

À luz da tipologia de Marcelo (1999), esse cenário revela uma necessidade formativa identificada, pois decorre de falhas institucionais e não apenas de percepções individuais. A ausência de critérios transparentes e pedagógicos para participação em formações internacionais evidencia lacuna de governança, impactando diretamente o sentimento de justiça e pertencimento profissional.

Do ponto de vista analítico, a problemática levantada por Elisa (Conversas profissionais, 2025) ultrapassa a questão da oportunidade individual: trata-se de uma crítica ao modo como as políticas formativas são estruturadas, distribuídas e justificadas. Quando há incoerência entre discurso e prática, o princípio de formação como direito e como bem público se enfraquece, reforçando o que Nóvoa (2010, p.203-218) chama de “tensões entre as políticas e as culturas profissionais docentes”.

Assim, esse episódio ilumina a necessidade urgente de: critérios formativos claros e pautados na finalidade pedagógica; equidade entre professores efetivos e contratados; coerência entre a ação formativa e o perfil dos participantes; escuta docente na elaboração e avaliação das políticas.

Em síntese, ao problematizar a seleção para o intercâmbio e a participação de gestores em ações voltadas ao ensino de línguas, as professoras revelam que a formação continuada, além de técnica, é também um campo político, permeado por disputas, escolhas e exclusões que precisam ser analisadas para que a formação cumpra seu papel democratizador.

As percepções das professoras participantes encontram eco na minha trajetória, quando apontei que as formações promovidas pela SEDUC/DRE eram frequentes e “eminentemente técnicas, legitimando objetivos previamente definidos pelas instâncias superiores”. Da mesma forma que elas, também percebi que muitas formações se tornaram burocráticas e desvinculadas da realidade escolar, transformando-se em um ato de “cumprir metas” em vez de construir conhecimento.

As falas revelam, de forma unânime, que a ausência de conexão entre os conteúdos trabalhados e a realidade escolar gera frustração e insegurança, confirmando o que Nóvoa (1992) defende, ao afirmar que a formação só adquire sentido quando se ancora na valorização da profissão e da identidade docente, algo fragilizado em programas que priorizam metas e certificações. Do mesmo modo, Tardif (2014) destaca a necessidade de considerar os saberes da experiência e as trajetórias individuais na formação docente.

Além disso, a imposição de cursos obrigatórios e a lógica de responsabilização individual, como denunciado por Elisa (Conversas profissionais, 2025), reforçam um modelo de formação que mais controla do que emancipa. Imbernón (2002) alerta que a formação não deve se reduzir a processos técnicos, mas, sim, favorecer práticas colaborativas e reflexivas que transformem a realidade educativa. Nesse sentido, o contraste entre experiências positivas de diálogo, como as lembradas por Elisa (Conversas profissionais, 2025) e as formações engessadas atuais confirmam a análise de Gatti (2019), que identifica a distância entre políticas de formação e as demandas concretas da docência.

O exame das falas das professoras evidencia que a formação continuada no EducAção 10 Anos permanece distante das demandas reais da docência, marcada por prescrições técnicas e, em alguns casos, por uma lógica punitiva. Contudo, também revelam pistas de caminhos mais fecundos: a valorização da escuta, dos diálogos entre pares e das experiências docentes como fundamentos de uma formação que seja, de fato, significativa, crítica e emancipatória.

A análise das narrativas das professoras participantes, em diálogo com minha própria trajetória, permite compreender as tensões entre diretrizes institucionais e vivências concretas no âmbito da formação continuada do programa Educação 10 Anos. Ao examinar as falas coletadas, torna-se evidente que a proposta, embora concebida como política de valorização profissional, apresenta fragilidades estruturais que limitam seu impacto na prática docente.

As análises realizadas neste eixo mostram que, embora o programa Educação 10 Anos se apresente como política de formação continuada, sua estrutura ainda se mantém presa a modelos prescritivos, pouco atentos às trajetórias e às experiências concretas dos docentes. Essa constatação abre espaço para refletir sobre outras possibilidades de compreender a formação, especialmente quando os próprios professores assumem a palavra e narram suas vivências.

Portanto, ao examinar as interações entre as diretrizes institucionais e as docentes, torna-se inevitável aprofundar o debate sobre as tensões que permeiam a política de formação continuada. E é sobre essas contradições que me debruço no terceiro eixo.

#### 4.1.3 Eixo 3 – “Política de formação continuada da SEDUC: tensões entre necessidades docentes e ofertas institucionais”

O Eixo 3 convoca uma análise crítica das contradições que emergem no espaço entre o dito e o feito. Enquanto os documentos oficiais anunciam propostas de formação contínua, colaborativa e orientada ao desenvolvimento profissional, as vivências docentes, reveladas nas conversas profissionais, mostram práticas formativas fragmentadas, tecnicistas e distanciadas das necessidades reais da sala de aula.

Assumo, nesta discussão, uma perspectiva teórica que compreende a Língua Inglesa como componente fundamental da formação humana e cidadã dos estudantes da escola pública. Para Freire (1996, p. 67), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Nesse sentido, a Língua Inglesa não se reduz a conteúdo, mas constitui uma ferramenta para que os estudantes possam “ler o mundo” e ampliar sua participação social. Assim, pensar formação docente, nessa área, é pensar também em emancipação e direito a esse conhecimento.

Nessa perspectiva, a formação continuada precisa ser compreendida como um processo que articula teoria, prática e reflexão crítica. Imbernón (2010, p. 43) afirma que “não se pode melhorar a prática sem uma reflexão profunda sobre ela”, indicando que a formação deve nascer das experiências concretas dos professores e não de prescrições externas ou de plataformas padronizadas. As falas das professoras, entretanto, revelam um cenário em que a formação da SEDUC se distancia desse princípio, ao privilegiar ações centradas no uso do material didático e em demandas administrativas.

A docência, como ressalta Tardif (2014, p. 21), é constituída por “saberes que se enraízam na experiência e no cotidiano do trabalho”. Quando a política formativa desconsidera esses saberes, produz um descompasso entre aquilo que é exigido institucionalmente e aquilo que é possível realizar na prática pedagógica. As professoras entrevistadas expõem esse deslocamento ao relatar formações demasiadamente teóricas, pouco interativas e desconectadas das especificidades da Língua Inglesa, evidenciando que as políticas da SEDUC não dialogam com as demandas do contexto escolar.

Nóvoa (1992, p. 25) enfatiza que “não há desenvolvimento profissional sem a implicação pessoal e coletiva dos professores”. Porém, o modelo de formação ofertado não favorece processos participativos, colaborativos ou reflexivos; ao contrário, reforça a sensação de que a formação é um mecanismo de controle e cumprimento de metas. As professoras, ao narrarem suas vivências, apontam para a ausência de espaços de diálogo, troca e construção coletiva, fundamentais para a construção da identidade e da autonomia profissional.

Assim, este eixo problematiza a formação continuada como espaço de disputa entre necessidades docentes vinculadas à prática, à Língua Inglesa e ao desenvolvimento humano e ofertas institucionais que, muitas vezes, reforçam a tecnicização e a burocratização do trabalho. A formação, compreendida como *práxis*, imbrica experiência, reflexão e ação transformadora. Quando a política desconsidera esse movimento, compromete não apenas o desenvolvimento docente, mas também o direito dos estudantes a uma educação crítica e emancipadora.

Em síntese, a análise revela que as tensões do Eixo 3 não se restringem a aspectos administrativos ou metodológicos, mas expressam diferentes concepções de educação, conhecimento e formação humana. Ao iluminar essas contradições, reafirma-se a urgência de políticas formativas que escutem os professores,

reconheçam suas experiências e se comprometam com uma formação continuada que seja, de fato, democrática, contextualizada e emancipadora.

Gatti (2019) alerta que, para as políticas de formação terem impacto significativo, é necessário que elas estejam conectadas às demandas concretas dos docentes, considerando a escuta como um princípio orientador. Assim, neste eixo, busco problematizar o distanciamento entre as formações oferecidas e as necessidades apontadas pelas professoras, revelando as contradições que atravessam a política pública de formação continuada no contexto pesquisado.

As conversas aprofundam essa análise ao mostrar que a política formativa da SEDUC-MT não contempla, de forma efetiva, os professores de Língua Inglesa. Há ausência de formações específicas, materiais didáticos inadequados e uma plataforma de ensino que não leva em conta as realidades escolares distintas. Isso indica que a elaboração das políticas formativas se dá de forma verticalizada, sem diagnóstico prévio das necessidades formativas.

As narrativas docentes revelaram que, no ano de 2024, as oportunidades de formação presencial foram escassas. Já em 2025, foi promovida formação com participação presencial obrigatória, reunindo todos os professores de Língua Inglesa da rede no auditório da DRE. No entanto, segundo os relatos das participantes, a proposta teve um caráter, predominantemente, técnico e orientativo, centrado no uso do material estruturado, sem espaço para esclarecimento de dúvidas, reflexões críticas ou trocas entre pares.

Um aspecto que gerou frustração entre as professoras foi o fato de que os formadores responsáveis pelo encontro presencial não eram docentes da área de Língua Inglesa, tampouco possuíam formação pedagógica voltada ao ensino dessa disciplina. Tal escolha comprometeu a qualidade do diálogo formativo e evidenciou o distanciamento entre a proposta institucional e as necessidades específicas do grupo, que esperava abordagem mais contextualizada e sensível às realidades vividas em sala de aula.

Gimenez e Monteiro (2010) enfatizam que a formação de professores de línguas deve estar ancorada nas práticas e experiências dos sujeitos envolvidos, valorizando sua escuta e participação ativa. Nesse mesmo sentido, Imbernón (2010) defende que a formação docente precisa ser concebida como um processo contínuo de reflexão crítica, mediado por profissionais com domínio tanto do conteúdo quanto da didática da área específica de atuação. Mais recentemente, Gatti (2019) aponta

que essa configuração formativa ainda evidencia a recorrente desconsideração das trajetórias e saberes dos docentes nas políticas de formação continuada, enfraquecendo seu potencial transformador.

As narrativas das professoras, articuladas com a minha vivência profissional, convergem para um diagnóstico consistente: as políticas de formação continuada têm sido atravessadas por uma lógica de tecnicização, fortemente dependente de plataformas digitais e de metas administrativas, mas pouco flexíveis às necessidades concretas da sala de aula. Nas conversas com as professoras, observou-se que a formação tem ocorrido, em sua maioria, por meio de cursos *on-line*, os quais são, muitas vezes, acessados de forma superficial apenas para obtenção de certificados e pontuação, sem que haja oferta específica voltada à área de Língua Inglesa no AVA DEP. Em outra plataforma contratada, havia a exigência de devolução do valor ao governo caso o docente não concluísse o curso no prazo de dois anos; no entanto, conforme informado pela DRE, essa situação já não mais ocorre a partir de 2025, com mecanismos de correção automática que funcionam na lógica do “errar até ver a resposta certa”. Esses relatos, ressoando no Eixo 3, evidenciam tensões estruturais entre o que a política oferta e o que as professoras necessitam.

Neste eixo, foi possível identificar tensões recorrentes nas conversas com as professoras, especialmente no que se refere à adequação e à efetividade das formações oferecidas pela SEDUC. Ana (Conversas profissionais, 2025) destaca que “hoje, eu preciso [...] trabalhar a questão da conversação [...] a formação não contempla. Nem na plataforma”, a qual, segundo ela, “limita” e “faz para você” quando ocorre um erro, retirando do professor o protagonismo no planejamento discursivo. Beatriz (Conversas profissionais, 2025) reforça esse diagnóstico, ao afirmar que “questionamos muito cursos de conversação [...] os cursos são muito superficiais”, reconhecendo, contudo, como rara exceção, a experiência promovida pelo CEFAPRO, que possibilitou trocas de práticas e atividades de *speaking* com maior aproveitamento. Elisa (Conversas profissionais, 2025) ressalta a necessidade de escuta ativa das demandas, das dificuldades e interesses dos professores, criticando ações formativas “muito teóricas” e pouco conectadas à realidade escolar. Por sua vez, Carla (Conversas profissionais, 2025), recém-egressa da licenciatura, aponta a baixa produtividade das formações recebidas, o que a levou a buscar cursos externos (como *Open English* e aulas VIP) para suprir lacunas na área da conversação.

As falas evidenciam fragilidades no processo formativo ofertado pela SEDUC, marcado por ações desarticuladas das reais necessidades docentes, ausência de acompanhamento reflexivo e ênfase em plataformas *on-line* que priorizam a certificação em detrimento da aprendizagem significativa. Essa lógica, centrada mais em metas e controle do que em desenvolvimento profissional, distancia-se da concepção defendida por Gatti (2019), para quem a formação deve estar ancorada nas demandas concretas do trabalho docente e favorecer a construção de saberes aplicáveis à prática pedagógica. De modo semelhante, Nóvoa (2009) adverte que formações fragmentadas e pouco dialogadas com a escola não promovem o crescimento profissional nem fortalecem a identidade docente. Já Imbernón (2010) argumenta que a formação continuada deve constituir-se como um espaço de reflexão crítica e colaboração entre pares, permitindo que o professor se torne sujeito ativo do próprio desenvolvimento.

Nesse sentido, as narrativas das professoras revelam um descompasso entre as políticas formativas da SEDUC e as necessidades reais dos docentes de Língua Inglesa, reforçando a urgência em repensar os modelos de formação continuada, de modo que sejam dialógicos, contextualizados e voltados à prática efetiva da língua, especialmente na promoção da oralidade e da autonomia docente.

Do ponto de vista institucional, a plataforma “Mais Inglês” estrutura a formação “em serviço” com duas horas semanais de hora-atividade, totalizando 184 horas anuais obrigatórias, acrescidas de 24 aulas síncronas de conversação, nota mínima 7,0 e certificação final. Embora o formato pareça assegurar um cronograma formativo sistemático, a execução prática revela contradições: as atividades são, majoritariamente, *on-line* e de caráter prescritivo, com parte dos *webinars* hospedados no AVA DEP, o que reduz o espaço de reflexão e personalização do processo. As professoras relataram que se denomina “formação”, porém se resume a reuniões burocráticas, desvinculadas das especificidades do ensino de Língua Inglesa. Como confirma Daniela (Conversas profissionais, 2025), “não é formação, é reunião [...], inglês não é contemplada”. Essa percepção evidencia sentimentos de desvalorização e desmotivação docente, pois a política formativa não reconhece as particularidades do componente curricular nem a complexidade dos saberes necessários ao ensino da língua estrangeira.

Nas ações centralizadas, observa-se a hegemonia de consultorias privadas (como *Pearson* e *Cambridge*) e *webinars* voltados, quase exclusivamente, ao uso do

material didático, como relatou Ana (Conversas profissionais, 2025): “tudo é direcionado ao material”. A formação, assim, torna-se instrumental, limitando-se ao domínio de recursos e manuais, em detrimento da reflexão sobre os desafios reais da sala de aula e das necessidades formativas locais. Fernanda (Conversas profissionais, 2025), embora reconheça a qualidade pontual de um encontro presencial de oito horas — descrito como “excelente” —, pondera que, nas demais ações, “75% do conteúdo é material”; denunciando o desequilíbrio entre técnica e reflexão pedagógica, tais práticas se distanciam do ideal de formação permanente proposto por Imbernón (2010), ao priorizar o controle e a execução técnica em detrimento da reflexão crítica e da autonomia docente.

Essa configuração corrobora a crítica de Gatti (2019), que adverte sobre o risco de políticas de formação continuada pautadas em modelos padronizados, conteudistas e desvinculados do contexto escolar, que pouco contribuem para o desenvolvimento profissional autônomo do professor.

Para Nóvoa (2010), formações desconectadas da prática e impostas verticalmente não favorecem a identidade profissional docente, pois negam a dimensão ética e crítica do ensinar. A lógica da certificação e do cumprimento de horas obrigatórias, nesse sentido, reforça um modelo burocrático, mais preocupado com o controle institucional do que com o fortalecimento da profissionalidade docente. Já Tardif (2014) enfatiza que o saber docente é construído na interação entre a teoria, a prática e as experiências cotidianas do professor; portanto, uma formação que desconsidera essa interação fragmenta a aprendizagem profissional e enfraquece a autonomia do educador.

À luz de Imbernón (2010), esse tipo de política formativa mostra-se limitada, pois ignora a complexidade da profissão docente e o caráter contextual e experiencial do aprender a ensinar. Para o autor, a formação permanente não pode ser reduzida a um conjunto de cursos *on-line* ou atividades prescritivas; ela deve se constituir como um processo contínuo, colaborativo e reflexivo, que emerge do cotidiano escolar e das necessidades reais dos professores. Formar-se permanentemente, segundo Imbernón, implica aprender com a prática, com os pares e com os desafios do trabalho, transformando a experiência em conhecimento.

Dessa forma, as falas das professoras e a análise teórica apontam para uma contradição entre o discurso de valorização da formação e as práticas efetivamente ofertadas pela SEDUC, que privilegiam o cumprimento de metas e o uso de materiais

padronizados em detrimento de uma formação contextualizada, dialógica e transformadora. Torna-se urgente repensar as ofertas institucionais de modo que valorizem os saberes da docência e o protagonismo do professor, promovendo espaços de estudo e reflexão sobre o ensino de Língua Inglesa de acordo com a realidade das escolas públicas de Mato Grosso.

As narrativas das professoras revelam tensões profundas entre as propostas formativas instituídas pela Secretaria de Educação e as necessidades reais do trabalho docente. As ações ofertadas pela SEDUC têm se concentrado em cursos *on-line* e atividades de cunho burocrático, voltadas, sobretudo, à certificação e pontuação, o que demonstra um distanciamento significativo entre a formação oferecida e a formação necessária. A ausência de políticas específicas para a área de Língua Inglesa, como no caso do AVADEF e a oferta de cursos genéricos, assistidos “de maneira superficial [...] para obtenção de certificados e pontuação”, evidenciam uma lógica formativa voltada ao cumprimento de metas e não ao fortalecimento da prática pedagógica.

Em outra plataforma contratada, a formação impunha a devolução de valores ao governo caso o docente não concluísse o curso em dois anos — um mecanismo que reforçava a natureza coercitiva e punitiva da política formativa. Ainda que, conforme informação da DRE, essa exigência não esteja mais vigente em 2025, a lembrança desse controle permanece como símbolo da falta de diálogo e de confiança no processo formativo docente.

Essas condições revelam o que Imbernón (2009) denomina de formação episódica e tecnocrática, distante da concepção de formação permanente que se constrói na interação, na reflexão e na problematização coletiva das práticas. Para o autor, a formação continuada deve ser um processo emancipador e contextualizado, que permita, ao professor, refletir criticamente sobre sua realidade e reconstruir seus saberes a partir da experiência. No entanto, o modelo atual, centrado na transmissão de conteúdos e na padronização, inibe a autonomia e reduz o professor a um executor de tarefas.

Os efeitos desse modelo sobre a prática docente são perceptíveis. As professoras relatam que os cursos ofertados pela SEDUC raramente repercutem em mudanças efetivas na sala de aula. O formato *on-line*, com transmissões unidirecionais e ausência de interação — descritas como “de mão única” —, provoca desmotivação e sensação de isolamento. Carla (Conversas profissionais, 2025)

aponta: “o que a plataforma não oferece é interação”, destacando o desalinhamento entre o conteúdo das formações e as demandas concretas da docência. Esse distanciamento resulta em fragmentação das aprendizagens, improvisado nas estratégias de ensino e esvaziamento do sentido formativo, pois o professor não se reconhece como sujeito ativo do processo.

Contudo, as narrativas também apontam experiências positivas, revelando que, quando a formação assume caráter dialógico e contextualizado, ela se torna significativa. Fernanda (Conversas profissionais, 2025) destaca um encontro presencial promovido pela DRE considerado “excelente”, por permitir a aplicação imediata do que foi aprendido. Ana (Conversas profissionais, 2025) e Beatriz (Conversas profissionais, 2025) também mencionam as oficinas do GEL/Cefapro, que valorizavam o diálogo e a troca de experiências entre os professores. Essas iniciativas ilustram o que Gatti (2019) defende, ao afirmar que a formação só cumpre seu papel quando dialoga com o cotidiano escolar e reconhece o professor como produtor de saberes, e não apenas como receptor de conteúdo.

Esses contrapontos confirmam que o êxito das ações formativas depende de sua pertinência temática, da metodologia participativa e do reconhecimento da experiência docente como eixo central. Quando a formação é pensada a partir das necessidades concretas e construída em conjunto, ela se aproxima da concepção defendida por Nóvoa (2010), para quem o desenvolvimento profissional docente emerge do trabalho colaborativo e da reflexão compartilhada, e não de prescrições externas.

A minha prática formativa reforça essas constatações, quando relato que, durante experiências na gestão escolar e atuação na DRE, as formações promovidas pela SEDUC apresentavam-se altamente tecnicizadas e controladas, com textos e objetivos definidos previamente e pouca abertura ao diálogo. Tal dinâmica gerava silenciamento das vozes docentes e esvaziamento do sentido crítico, transformando a formação em um espaço de mera legitimação de diretrizes administrativas. Em contraste, experiências como a “Sala do Educador” são lembradas como momentos de escuta, partilha e construção coletiva de saberes, nos quais o professor era reconhecido como protagonista.

A ausência de iniciativas semelhantes, na atualidade, evidencia a perda de um espaço de formação humanizada e democrática. O que se observa é a substituição da prática reflexiva por uma lógica de cumprimento de tarefas e certificação. Como

salienta Imbernón (2010), a verdadeira formação permanente exige vínculo, tempo e diálogo, pois é nesse processo contínuo que se dá a reconstrução da identidade profissional e a renovação do compromisso ético com a educação.

Em síntese, as tensões identificadas nas narrativas indicam que as políticas formativas da SEDUC ainda operam sob uma lógica de padronização e controle, em detrimento da autonomia e da autoria docente. As experiências positivas relatadas demonstram, contudo, que outra formação é possível: uma formação que valorize o diálogo, a colaboração e a experiência, capaz de promover aprendizagens significativas e de resgatar o sentido político, humano e coletivo da profissão docente.

Nesse horizonte, a centralidade do professor como sujeito da própria formação constitui condição indispensável para recompor as tensões identificadas e ressignificar as práticas formativas. Somente quando o docente é reconhecido como protagonista de seu desenvolvimento, é possível construir processos formativos contextualizados, dialógicos e emancipatórios, que ultrapassem o caráter técnico e burocrático das políticas em vigor. No campo específico da Língua Inglesa, essa perspectiva torna-se ainda mais necessária, diante das demandas explícitas por formações voltadas à conversação, à aplicabilidade e à escuta efetiva das necessidades docentes, aspectos fundamentais para a construção de aprendizagens significativas e para o fortalecimento da prática pedagógica.

A seguir, compartilho o Quadro 6, que organiza essas informações de forma integrada e permite perceber, de maneira clara, como cada eixo se conecta com as experiências vividas pelos professores. Esse quadro evidencia não apenas as necessidades formativas e as diretrizes do programa, mas também as tensões que surgem na prática, oferecendo uma visão mais próxima da realidade docente.

**Quadro 5** - Quadro-síntese geral – Comparativo dos três eixos de análise

Categoria Analítica	Eixo 1 – Necessidades Formativas percebida pelas participantes	Eixo 2 – Diretrizes e Vivências no Programa Educação 10 Anos, sob olhar da pesquisadora	Eixo 3 – Tensões entre Demandas Docentes e Ofertas Institucionais, sob olhar da pesquisadora
Necessidades Formativas	Conversação, oralidade, práticas situadas; metodologias adaptadas ao contexto; formações específicas para	Desejo por formações práticas, dialógicas e contextualizadas; compreensão dos objetivos das políticas públicas;	Políticas centradas em plataformas, metas e materiais; baixa resposta às demandas locais; ausência de políticas

	Língua Inglesa; escuta ativa dos professores, material didático desconexo da realidade	necessidade de autonomia na escolha das temáticas.	estruturadas para Língua Inglesa.
Formação Continuada	Formação com lacunas (sobretudo na oralidade e práticas em sala de aula). Formação continuada tecnicista, centrada em plataformas e materiais, com baixa articulação teoria-prática.	Formações presenciais vistas como mais eficazes; lacunas na articulação teoria-prática; diretrizes, muitas vezes, distantes da realidade escolar.	Formações compulsórias e fragmentadas; controle por horas obrigatórias e certificações; ausência de continuidade e especialistas na área.

**Fonte:** pesquisadora (2025).

A leitura comparativa dos três eixos analisados nesta pesquisa evidencia que, apesar de suas especificidades, todos convergem para um ponto central: as necessidades formativas dos professores de Língua Inglesa não podem ser dissociadas de suas trajetórias, de suas condições de trabalho e das políticas institucionais que regulam suas práticas. Conforme ressalta Gatti (2019, p. 36), “não se pode pensar a formação de professores desvinculada das condições reais de sua atuação e das necessidades concretas que emergem do cotidiano escolar”. Essa constatação reforça que a formação continuada deve ultrapassar o caráter prescritivo e tecnicista, valorizando o conhecimento experiencial e o contexto em que o docente atua. Assim, compreender as necessidades formativas implica reconhecer o professor como sujeito histórico, portador de saberes construídos na prática e capaz de transformar o próprio fazer pedagógico quando inserido em processos reflexivos e colaborativos.

No Eixo 1, as falas revelam as consequências das lacunas persistentes no domínio em conversação da Língua Inglesa e ao uso de metodologias que dialoguem com diferentes contextos de ensino. Essa deficiência gera um movimento de autoformação constante, em que os professores buscam, por conta própria, suprir as ausências deixadas pela formação institucional. Como destaca Tardif (2014, p. 21), “os saberes docentes são saberes compostos, construídos na prática, na formação e na experiência de vida dos professores”, o que reforça a centralidade da experiência e da reflexão na constituição do conhecimento profissional.

No Eixo 2, essa busca pela significação reaparece nas tentativas de ressignificar as formações promovidas pela SEDUC, especialmente no âmbito do programa Educação 10 Anos. As falas das participantes evidenciam que, embora as formações tenham boa intenção, frequentemente não dialogam com as reais demandas da escola pública e com as condições concretas do trabalho docente. Como observa Imbernón (2002, p. 33), “a formação continuada deve partir das experiências dos professores e não apenas de prescrições normativas distantes de suas vivências”. Nessa perspectiva, percebe-se que a política formativa tende a priorizar modelos prescritivos e uniformes, que desconsideram a diversidade dos contextos e a autonomia dos sujeitos, esvaziando o potencial transformador do processo formativo.

Já no Eixo 3, as tensões entre as políticas institucionais e as necessidades formativas emergem com maior intensidade. As professoras expressam sentimentos de cansaço, desmotivação e resistência diante de formações padronizadas, muitas vezes, impostas, que não promovem espaços de diálogo ou de construção coletiva. Em contrapartida, surge com força o desejo por processos formativos mais humanizados, dialógicos e sensíveis às suas trajetórias. Nóvoa (1992, p. 25) reforça essa perspectiva, ao afirmar que “não há desenvolvimento profissional sem uma implicação pessoal e coletiva dos professores, que deve ser construída a partir dos desafios concretos da profissão”.

A análise comparativa dos eixos revela, portanto, a necessidade de repensar o modelo de formação continuada vigente. As ações da SEDUC, embora relevantes em sua intenção de qualificar a prática docente, ainda se estruturam sob uma lógica vertical e instrumental, que pouco reconhece o professor como sujeito de saber e de experiência. É necessário superar a visão de formação como mera transmissão de conteúdos e avançar para práticas formativas que se configurem como espaços de reflexão crítica, escuta e construção compartilhada do conhecimento.

Como argumenta Imbernón (2010), a formação permanente deve ser entendida como um processo contínuo de construção coletiva, sustentado pela colaboração, pela investigação da própria prática e pelo compromisso ético com a transformação da realidade educacional. Essa perspectiva desloca o foco da política formativa de um modelo prescritivo para um modelo emancipador, capaz de valorizar a experiência, o contexto e a subjetividade docente.

Assim, ao retomar os sentidos produzidos nos três eixos, reafirma-se a urgência de políticas que integrem as vozes e os saberes dos professores na formulação de programas formativos. A formação precisa deixar de ser um evento pontual e tornar-se um processo reflexivo, situado e dialógico, condição essencial para o fortalecimento da identidade profissional e para a efetiva melhoria da educação pública.

Nesse horizonte, a próxima etapa desta pesquisa - a realização da roda de conversa com as professoras - surge como um espaço de escuta e aprofundamento dessas reflexões e cancelamento do processo de coleta e análise dos dados. A proposta é permitir que as docentes possam ter contato com leitura e análise dos dados e ter oportunidade de colaborar com a pesquisa, corrigindo sentidos, olhares e interpretações e, ainda, narrar novas experiências, ressignificar suas trajetórias e, coletivamente, repensar os sentidos da formação continuada. Trata-se de um movimento coerente com a concepção de formação permanente, defendida por Imbernón (2010), em que o diálogo, a reflexão e a construção conjunta do conhecimento se tornam pilares do desenvolvimento profissional e da transformação das práticas educativas.

#### 4.1.4 Análise da Roda de Conversas à luz dos três eixos da pesquisa

A roda de conversa realizada com as professoras de Língua Inglesa da rede estadual de Rondonópolis-MT ocorreu no dia 03 de dezembro de 2025. Após a organização das agendas com as participantes, reunimo-nos às 18 horas pelo *Google Meet*. Busquei criar um clima de confiança e iniciamos o diálogo a partir do material disponibilizado anteriormente a elas.

Esse bate-papo revelou um conjunto de percepções e experiências profundamente conectadas ao tema desta dissertação, necessidades formativas de professoras de Língua Inglesa de Rondonópolis-MT: reflexões a partir das conversas profissionais na política de formação mato-grossense. A partir das falas registradas, emergem elementos essenciais que dialogam diretamente com os três eixos de análise propostos na pesquisa.

No Eixo 1, que trata *das necessidades formativas das professoras de Língua Inglesa*, a roda evidenciou, de forma clara, que a maior demanda formativa é a conversação em Língua Inglesa. Embora as docentes afirmem compreender aspectos

gramaticais e estruturais da língua, relatam dificuldades na oralidade, o que repercute em insegurança para conduzir práticas comunicativas eficazes em sala de aula, principalmente, pela ausência de prática sistemática: Beatriz (Roda de Conversa, 2025): “A gente não tem prática de conversação aqui... então, quando vai para uma aula *online* dessa, a gente se retrai, fica com receio, com vergonha de errar.”

Essa lacuna, contudo, não é individual, mas estrutural, marcada por ausência de espaços de prática real, poucas oportunidades de interação autêntica e escassez de formações que priorizem o uso vivo da língua. Daniela (Roda de Conversa, 2025): “O meu seria a continuação da conversação... a falta dessa conversação diária é o que mais me prejudica.” Em suas falas, também emergem outras necessidades relacionadas às condições de trabalho, especialmente o tempo reduzido para estudo e planejamento, devido ao acúmulo de tarefas administrativas e às constantes cobranças da rede. Elisa (Roda de Conversa, 2025): “A demanda de trabalho do professor hoje é extensa demais... é muita coisa para entregar, preencher, cumprir.” As professoras ainda apontam a falta de momentos de troca profissional entre pares na própria escola, revelando a necessidade de espaços coletivos de reflexão e aprendizagem que retomem o sentido colaborativo da docência. Carla (Roda de Conversa, 2025): “O professor deixa de ser valorizado através da experiência... antes a gente tinha esse momento de troca, hoje não existe mais.”

No Eixo 2, que analisa a formação continuada ofertada pelo programa Educação 10 Anos, as professoras expressam percepções ambíguas. Por um lado, reconhecem alguns aspectos positivos, como a exposição a diferentes sotaques, o acesso a conteúdos organizados e a possibilidade de contato com falantes internacionais. Beatriz (Roda de Conversa, 2025): “A plataforma ajudou bastante... os professores corrigiam, orientavam, a conversação foi bem importante.” Por outro, porém, expressam insatisfação com a distância entre as formações e as necessidades reais do cotidiano escolar. Daniela (Roda de Conversa, 2025): “Essa formação que a gente faz não auxilia muito no contexto de sala de aula... parece mais obrigação do que aprendizagem.” As práticas formativas são percebidas como excessivamente tecnicistas, centradas na execução da plataforma e alinhadas a metas institucionais que pouco dialogam com os desafios concretos do ensino de inglês nas escolas públicas. Elisa (Roda de Conversa, 2025): “Não pode fugir da plataforma... tem prazo, prova, metas... vira cumprimento de cartilha.” As docentes relatam que os cursos *online* exigem alta carga de dedicação, mas não garantem condições reais para que

essa formação se traduza em práticas pedagógicas significativas. Assim, a formação continuada assume um caráter mais burocrático que formativo, restringindo a autonomia docente e contribuindo para o sentimento de sobrecarga. Beatriz (Roda de conversa, 2025): “Chega um momento que a gente não aprende, só cumpre obrigação.”

Essa percepção intensifica-se no Eixo 3, que discute as tensões entre as necessidades docentes e as ofertas institucionais da SEDUC. As falas demonstram que a política estadual de formação continuada tem adotado um modelo padronizado, com forte centralidade em plataformas digitais, metas rígidas, prazos curtos e pouca escuta às especificidades do inglês. Elisa (Roda de Conversa, 2025): “Eles querem padronizar tudo... colocar todo mundo na mesma caixinha...” mas educação não é homogênea. Para as professoras, essa política parece operar mais como instrumento de controle do trabalho docente do que como espaço de desenvolvimento profissional. Beatriz (Roda de Conversa, 2025): “O foco não é aprendizagem... é índice.” Reiteram que não há abertura para diálogo, personalização das formações ou acompanhamento real dos processos pedagógicos na escola. Daniela (Roda de Conversa, 2025): “A plataforma amarrou a gente... não consegue sair dela sem mexer em toda a estrutura.” Além disso, destacam que as formações presenciais diminuíram, que não há devolutivas do Estado sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes e que as condições estruturais das unidades escolares, como falta de tempo, excesso de turmas e acúmulo de demandas, inviabilizam a efetividade das propostas formativas. Beatriz (Roda de Conversa, 2025): “É cobrado, mas não tem suporte... faltam escuta e devolutivas.” As tensões tornam-se evidentes quando o discurso institucional se distancia das necessidades vividas pelas professoras; enquanto elas buscam desenvolver oralidade, autonomia e práticas comunicativas, a política foca em padronização, instrumentalização e cumprimento de tarefas.

Ao integrar os três eixos, percebe-se que a roda de conversa produziu um espaço potente de escuta e revelação de sentidos, no qual as professoras puderam revisitar os diálogos que travamos nas conversas profissionais, tendo oportunidade de averiguarem se a interpretação compreensiva de suas narrativas estava coerente com o que desejam relatar, mas também foi espaço para irem além, já que nesse momento puderam expressar frustrações, expectativas, limites e possibilidades. O encontro mostrou que as necessidades formativas são múltiplas e atravessadas tanto por lacunas de aprendizagem quanto por aspectos estruturais da carreira docente.

Mostrou também que a formação continuada, da forma como tem sido implementada pela política estadual, não responde plenamente às demandas geradas pelo cotidiano escolar, especialmente no ensino de Língua Inglesa. Assim, a análise indica que as conversas profissionais se constituem como uma via essencial para compreender as necessidades formativas e para repensar a política mato-grossense de formação continuada, aproximando-a da realidade das professoras e fortalecendo práticas que valorizem o diálogo, a escuta e o protagonismo docente.

Este movimento reforça a relevância de políticas formativas que não apenas ofereçam cursos, mas que promovam espaços de reflexão, acompanhamento e construção coletiva, de modo que as professoras possam desenvolver competências linguísticas e pedagógicas em consonância com seus contextos reais de atuação, ressignificando a formação continuada como um processo vivo, situado e transformador.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como problema a seguinte questão: A formação continuada proposta pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT), atende às necessidades formativas dos professores de Língua Inglesa que atuam na rede estadual no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio<sup>29</sup>, no município de Rondonópolis-MT?

No intuito de responder a essa problematização, defini como objetivo geral analisar, a partir das conversas profissionais, se as necessidades formativas dos professores de Língua Inglesa estão sendo contempladas na proposta de formação continuada da SEDUC, de modo a contribuir para o ensino dessa disciplina.

Para o alcance desse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e apresentar as necessidades formativas de professores de Língua Inglesa, que são expressas nas conversas profissionais,
- apresentar e discorrer como acontece a formação de professores de Língua Inglesa, considerando o programa de governo de Mato Grosso “Educação 10 anos” e,
- analisar, a partir das conversas profissionais com as professoras, de que forma a SEDUC tem atendido às necessidades formativas expressas pelas participantes da pesquisa.

Diante desse percurso, pode-se afirmar que a questão-problema que norteou esta pesquisa foi respondida, evidenciando que a formação continuada proposta pela SEDUC-MT, embora apresente iniciativas relevantes e intencionalidade formativa, não responde, de maneira plena e consistente, às necessidades formativas das professoras de Língua Inglesa da rede estadual de Rondonópolis-MT. As análises demonstraram que há avanços pontuais, especialmente no acesso a materiais e oportunidades de contato com diferentes discursos pedagógicos; entretanto, tais iniciativas ainda se mostram insuficientes frente às demandas de oralidade, autonomia pedagógica, condições estruturais e reconhecimento profissional expressas pelas docentes. Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, ao analisar de

---

<sup>29</sup> Optei pelos dois níveis, pois os professores atuam no Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio para fecharem a carga horária.

que forma as necessidades formativas das professoras de Língua Inglesa vêm sendo contempladas ou não pela política de formação continuada da SEDUC-MT, evidenciando limites, contradições e possibilidades de ressignificação. Do mesmo modo, os objetivos específicos foram plenamente atendidos: (1) foi possível identificar e apresentar as necessidades formativas emergentes das conversas profissionais; (2) descrever e discutir a dinâmica da formação continuada no âmbito do programa Educação 10 Anos; e (3) analisar, a partir das narrativas das participantes, como a SEDUC-MT tem respondido às demandas apresentadas. Assim, a pesquisa confirma que compreender as necessidades formativas, a partir da escuta docente, é fundamental para o aperfeiçoamento das políticas públicas, indicando que a formação continuada somente cumprirá sua função quando, efetivamente, dialogar com a realidade escolar, valorizar a experiência das professoras e promover processos formativos vivos, contextualizados e transformadores.

As falas das professoras evidenciaram, com intensidade, que suas necessidades formativas não se restringem à atualização técnico-instrumental, mas se entrelaçam às condições concretas de trabalho, às lacunas da formação inicial e às demandas específicas da prática docente em Língua Inglesa, especialmente no que concerne ao desenvolvimento da oralidade. O destaque dado à conversação como maior demanda formativa demonstra que, para essas professoras, aprender a língua é condição fundamental para ensinar com segurança. Essa necessidade, porém, tem sido, sistematicamente, negligenciada pelas ofertas institucionais, que priorizam o uso de plataformas digitais, exercícios individualizados e formações distantes da prática comunicativa.

Os dados revelam que as professoras se ressentem da ausência de espaços coletivos de diálogo na escola, antes vivenciados como momentos de autoria, criatividade e construção conjunta. A falta de tempo, provocada pelo acúmulo de tarefas, prazos rígidos e exigências da SEDUC, torna-se, paradoxalmente, um dos maiores impedimentos para se atender às necessidades formativas, ou seja, é preciso tempo para estudar, planejar, dialogar e refletir, atividades essenciais ao desenvolvimento profissional.

Assim, as professoras revelam que as formações mais significativas ao longo de suas trajetórias foram aquelas que valorizaram a prática situada, a troca entre os pares, o reconhecimento dos saberes da experiência e a construção de sentidos compartilhados. Essa constatação ressoa tanto nas lembranças evocadas no

memorial profissional quanto nos relatos mais recentes sobre experiências formativas presenciais, como as oficinas, que promoveram aprendizagem ativa e dialogada. Em contrapartida, quando a formação assume caráter tecnicista, burocrático e centrado no cumprimento de tarefas, perde potência, gera frustração e intensifica o sentimento de sobrecarga.

Ao me debruçar nos dados coletados e análise do percurso da pesquisa, observo haver uma tensão estrutural entre as necessidades docentes e as ofertas institucionais. Enquanto as professoras demandam espaços de conversação, práticas pedagógicas contextualizadas, coautoria e escuta ativa, as políticas centralizadas ofertam programas padronizados, ancorados em horas obrigatórias, metas quantificadas e mecanismos de controle que incluem, inclusive, coerção financeira. Essa lógica fragiliza a autonomia docente, esvazia o sentido pedagógico da formação e impede que ela cumpra seu papel de favorecer o crescimento profissional e transformar a prática.

Os resultados apontam que a formação continuada significativa não se constrói por prescrições externas, mas pela valorização da escola como espaço de formação permanente, pela composição de tempos e espaços protegidos para estudo e reflexão coletiva e pelo reconhecimento das trajetórias e necessidades das professoras como ponto de partida das ações formativas. A análise, ao longo da pesquisa, reforça essa conclusão, ao destacar experiências em que a formação da escola e na escola como as práticas da “Sala do Educador”, possibilitaram reflexão crítica, autoria e fortalecimento da identidade docente.

Assim, esta pesquisa reafirma que recolocar o professor no centro da formação não é apenas uma diretriz teórica, mas uma urgência política. Os dados demonstram que, quando as professoras têm “voz”, emergem diagnósticos profundos, leituras críticas e caminhos possíveis — exatamente os elementos que a política pública tem negligenciado. Para que a formação continuada cumpra sua função social e profissional, é necessário repensar modelos, desconstruir lógicas de controle e recuperar a escola como espaço formativo vivo, dialógico e emancipador.

Os resultados desta investigação também deixam abertas importantes pistas para novas pesquisas. Uma delas diz respeito à ampliação do campo empírico para outros municípios do Estado de Mato Grosso e para as redes municipais, a fim de verificar se as necessidades formativas identificadas em Rondonópolis-MT se repetem em outros contextos ou assumem configurações distintas. Outra possibilidade

consiste em desenvolver estudos longitudinais que acompanhem, por um período mais extenso, os efeitos das formações continuadas sobre as práticas pedagógicas das professoras de Língua Inglesa, permitindo compreender se é como tais formações produzem mudanças efetivas no ensino. Também se revela promissora a realização de pesquisas que explorem experiências de formação continuada centradas na oralidade e em práticas colaborativas, como comunidades de aprendizagem e programas de mentoria, investigando seus impactos no desenvolvimento profissional docente. Por fim, sugerem-se estudos que articulem a voz dos professores com a análise das políticas educacionais, contribuindo para o fortalecimento de uma formação continuada construída “com” e “a partir” dos professores, e não apenas “para” eles.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

ARRETCHE, Mônica. **Federalismo e descentralização da educação**. In: Comunicação em pesquisa sobre educação integral, SciELO, 2002. (Original data CF/88 e LDB/1996)

ALVES, Tatiane Souza. **Narrativas autobiográficas de professores de língua inglesa em Rondonópolis – MT: desvendando a constituição de saberes da docência**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis, 2022.

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT). Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 16 set. 2024.

BALL, Stephen J. **Políticas educacionais: trajetórias e influências internacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BALL, Stephen J. **Educators, education policy and the new professionalism**. In: The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education. London: Routledge, 2004.

BALL, Stephen J. **The education debate**. 2. ed. Bristol: Policy Press, 2008.

BALL, Stephen J. Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary. London: Routledge, 2012.

BALL, Stephen J. *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

BALL, Steffen; Antônio OLMEDO. A nova filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Organizadora: Vera Maria Vidal Peroni. Brasília: Liber Livro, 2015.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A Practical Handbook**. London: SAGE Publications, 2000.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BATISTA, M. C. (2009). **Formação de professores e desenvolvimento profissional**. São Paulo: Cortez.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Inicial e Continuada**. Resolução n. 02, 1 de julho de 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Lei nº 11.668, de 11 de janeiro de 2022*. Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Disponível em: [https://www.al.mt.gov.br/norma-juridica/urn:lex:br:mato\\_grosso:estadual:lei.ordinaria:2022-01-11;11668/gerar-pdf-redacao](https://www.al.mt.gov.br/norma-juridica/urn:lex:br:mato_grosso:estadual:lei.ordinaria:2022-01-11;11668/gerar-pdf-redacao). Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Versão homologada. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 126 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. **Sancionada lei que reestrutura o ensino médio**. *Ministério da Educação*, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>. Acesso em: 16 ago. 2024

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Rede nacional de formação continuada de professores de Educação Básica: orientações gerais**. Brasília/ DF: 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília. 1997. 126 p.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania: a Reforma Gerencial Brasileira na década de 1990**. São Paulo: Editora 34, 1998.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; RIBEIRO, Ivan Marcos. **Ensino (d)e literatura: (des)encontros na formação do professor de inglês**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, p. 811–825, 2021.

BRUNS, J.P.; BUEMO, E.A.B.; RAUSCH, R.B. O papel pedagógico do coordenador e a formação continuada de professores centrada na escola. **Revista Exitus**, v.10, p. 1 – 30, 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BUENO, C.A.E. **Qualidade na educação na Agenda Global: análise da educação para todos da UNESCO**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC). Banco de Dissertações e Teses. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 16 set. 2024.

CARDOSO, F. H. **Plano diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República; Câmara da Reforma do Estado; Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

CARVALHO, Ademar de Lima: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA. In: CARVALHO, Ademar de Lima (Org.). **A formação centrada na escola e a organização do trabalho pedagógico: o espaço do professor**. Curitiba: CRV, 2019. p. 17-28.

CASTELLS, M. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Org). **A sociedade em rede: do conhecimento à acção política**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2006. p. 17-30

CESÁRIO, Priscila Menarin; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. **Identificação de necessidades formativas de professoras iniciantes em um programa de mentoria**. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 50, 2024, e273481. DOI: 10.1590/S1678-4634202450273481por.

COCHRAN-SMITH, M. Estudando a formação de professores: o que sabemos e precisamos saber. **Revista de formação de professores**, v. 56, n. 4, pág. 301-306, 2005.

CUNHA, Maria Isabel. **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.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; GARSKE, Lindalva Maria Novaes. Sentidos de formação continuada de professores para o CEFAPRO em Mato Grosso: a performatividade como a (boa) qualidade da educação. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 26-34, 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Histórias de vida e dispositivos de formação**. Natal: EDUFRRN, 2008.

ESTRELA, M. T.; MADUREIRA, I.; LEITE, T. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão, **Revista de Educação**, v. 8, p. 29-48, jan. 1999

ESTRELA, J., MADUREIRA, A., & LEITE, C. (1998). **A formação contínua de professores: reflexões e práticas**. Lisboa: Universidade de Lisboa.

FERREIRA, George Salomão Leite. **Educação e políticas públicas: fundamentos, paradigmas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2016.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. **Formação de professores que ensinam Matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira**. Educação em Revista, n. 36, p. 137-160, 2002.

FRANCESCON, Paula Kracker. **Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de língua inglesa: experiência de uma sequência de formação**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, Bruna Barbosa. **Formação contínua de professores de inglês da escola pública: um estudo de caso em Manaus (AM)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

GALINDO, Camila José. **Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação**. 2011. 376 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2011.

GALINDO, A. (2011). **Desenvolvimento profissional docente e aprendizagem escolar**. Madrid: Morata.

GARCEZ, Pedro. Políticas linguísticas e formação de professores: desafios e possibilidades. In: SIGNORINI, Inês; PAIVA, Vera Lúcia Lopes Cristovão (Org.). **Letramentos e políticas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.B.S. (orgs.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, p. 57-70, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, p. 51-67, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. **Profissão docente e formação: perspectivas para o campo educacional.** São Paulo: Cortez, 2019.

GATTI, B.A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário.** Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, T. (Org.). Ensinando e aprendendo inglês na universidade: **Formação de professores em tempos de mudança.** Londrina: ABRAPUI, 2003.

GIMENEZ, Telma. Políticas públicas para o ensino de línguas estrangeiras na educação básica no Brasil. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social.** Campinas: Pontes Editores, 2010.

GOBATTO, Márcia Regina; BERALDO, Tania Maria Lima. A construção do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso como política de Estado. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6572/2707> Acesso em: 25 mar. 2025.

GONÇALVES, L.F.M.B. **Paradigmas de gestão educacional no contexto do Prêmio Gestão Escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

HANNECKER, L.A. **Compreensão de currículo na educação profissional: possibilidades e tensões do ensino médio integrado.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações.** São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HUBERMAN, Michael. *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press, 1994.

IMBERNÓN, F. **La formación y desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional**. Barcelona: Graó, 1994.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

ISAACS, William. **Dialogue and the art of thinking together: a pioneering approach to communicating in business and in life**. New York: Currency, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN, 2004.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994.

KLEBIS, A. B. S. O. **Concepção de gestão escolar: a perspectiva dos documentos oficiais e dos programas de formação continuada de diretores de escola do estado de São Paulo – 1990/2009**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LANDIM, Denise Silva Paes. **Pode o/a professor/a agir? Agência na educação de professores/as de línguas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2020

LAPA, B.C. **Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho**. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, E. F. de. As necessidades formativas dos professores: um estudo sobre desenvolvimento profissional contínuo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 343-358, maio/ago. 2015.

LIMA, M. **Formação continuada de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez. 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Capítulo 3 Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In:\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO G. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999

MARTINS, R. **Estudando e ensinando, aprende-se e ensina-se: as narrativas de si no processo de vir a ser professora**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015.

MARTINS, Filipe Ferreira. **A formação continuada de professores de língua inglesa no município de Itaboraí/RJ sob a ótica de seus (não) participantes**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MARTINS, L.M. MANSUR, A.F.B. Percepção docente sobre o uso das metodologias ativas e tecnologias da informação e comunicação no ensino de literatura nas escolas estaduais de ensino médio no município de Santo Antônio de Pádua/RJ. In: TEIXEIRA, E.; SILVA, B.A. (orgs.). **Metodologias ativas e multiletramentos no ensino de linguagens**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MARTINS, R. M.; ANUNCIATO, R. M. M. Histórias de vida, memórias e narrativas: apontamentos teórico-metodológicos. In: ROCHA, Simone Albuquerque da; WILLMS, Elni Elisa (org.). **Formação de Professores: embates e lutas por uma formação da/na práxis pedagógica**. [S. l.]: EdUFR, 2022. p. 160-179. Disponível em: <https://ufr.edu.br/editora/livro-006/>. Acesso em: 20.ago.2023.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Concepções para educação básica**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá. 2018a. Disponível: <http://cos.seduc.mt.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: ensino fundamental – anos finais**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer SEDUC, 2018b.

MATO GROSSO. **Governo firma contrato com a FGV e implementa método de ensino inovador na rede estadual**. Secretaria de Estado de Educação. 2021. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18586235-governo-firma-contrato-com-a-fgv-e-implementa-metodo-de-ensino-inovador-na-rede-estadual>. Acesso em: 30 jul. 2024.

MATO GROSSO. **Lei nº 11.422**, de 14 de junho de 2021. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e dá outras providências. Leis Estaduais Mato Grosso – edição extra. Cuiabá, MT, 2021. p. 2-22.

MATO GROSSO. **Objetivos de aprendizagem para escolas de ensino**

**fundamental urbanas.** Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Educação Básica, 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto Nº 823/2021**, que dispõe sobre a criação e estruturação das Regionais de Educação e o processo de transição administrativa. Cuiabá, MT: SEDUC, 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares:** Área de Ciências Humanas: Educação Básica/Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Instrução normativa nº 008/2023/Seduc/MT.** Diário oficial: Seção 1. Cuiabá, MT, 2023, n. 28591, p. 26.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Portal SEDUC-MT. Disponível em: <https://www.seduc.mt.gov.br>. Acesso em: 25 out. 2024.

MATO GROSSO: **Lei 6.931, de 24 de setembro de 1997** - Art. 1º Os atuais Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO/MT, criados através do Decreto nº 2.007, de 29 de dezembro.

MATO GROSSO: **LEI Nº 8.405, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2005 - D.O. 27.12.05.** Autor: Poder Executivo. Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso - CEFAPRO/MT e dá outras providências. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9121200/lei-8405-2005.pdf/ab62a449-7e64-c7cb-b791-e42a8c001a39> Acesso em: 20 fev. 2025.

MATO GROSSO: **Lei Ordinária 11668, de 11 de janeiro de 2022**, que dispõe sobre a criação das Diretorias Regionais de Educação - DRE. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-11668-2022-mato-grosso-institui-as-diretorias-regionais-de-educacao-dres-no-ambito-da-secretaria-de-estado-de-educacao-de-mato-grosso-seduc-e-da-outras-providencias> Acesso em: 20 abr. 2025.

MATO GROSSO: **Decreto Nº 1293, de 15 de fevereiro de 2022**, que regulamenta a Diretorias Regionais de Educação - DRE. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-1293-2022-mato-grosso-regulamenta-a-lei-n-11668-de-11-de-janeiro-de-2022-que-institui-as-diretorias-regionais-de-educacao-dres-no-ambito-da-secretaria-de-estado-de-educacao-de-mato-grosso-seduc-e-da-outras-providencias> Acesso em: 20 fev. 2025.

MEIRELES, Graça. Narrativas indagadoras de si: o que pode uma escrita docente? In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Narrativas de professores, autobiografia e formação.** Natal: EDUFRRN, 2018. p. 279–292.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621–626, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. M.; FISCHER, N. **A formação de professores como prática social**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. 15. ed. São Paulo: EPU, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Políticas de linguagem e identidades: práticas de letramento e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MOURA, D. H. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos–PROEJA: Entre potencialidades e entraves diante de projetos societários em disputa. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 5-26, 2017.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154–164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>.

MOROSINI, M. C., & Fernandes, C. M. B. (2020). **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. *Educação em Revista*, 36, e221573. <https://doi.org/10.1590/0102-4698221573>

NICOCELLI, Érica Gois. **Trajetória de uma professora de inglês em meio a orientações e políticas contraditórias**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 33-43, 2010.

NÓVOA, António. **Profissão professor: imagens e identidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 25–33.

NÓVOA, A. Entrevista com o prof. António Nóvoa. **Olh@res: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 1, pág. 416-418, 2013.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v.18, n. 35, p. 11 – 22, 2012.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019.

NÓVOA, A. *et al.* Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo. **Educ. Real.**, v.36, n.2, p. 533 – 543, 2011.

NÓVOA, A. *et al.* Desafios e perspectivas contemporâneas da docência universitária: um diálogo com o professor Antonio Nóvoa. **Revista Docência do Ensino Superior**, v.13, p. 1 – 20, 2023.

OLIVEIRA, Sílvia Matsuoka de. Os novos espaços de formação continuada e o papel mediador do professor formador. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação De Professores**. Campinas, SP. Papyrus, 2016. p. 17-34.

OLIVEIRA, E.S. **Criação de um portfólio de cursos de extensão para o Campus Itaituba da Universidade Federal do Pará**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

PASSOS, C.L.B.; NACARATO, A.M. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos Anos Iniciais. **Estudos Avançados**, v.32, n.94, p. 119 – 135, 2018.

PASSOS, C.L.B. *et al.* Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante**, v.15, n.1 e 2, p. 193 – 219, 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas (auto)biográficas: uma perspectiva de pesquisa e formação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 17-33, jul./set. 2010.

PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, p. 111-112, 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene Silva do; OLIVEIRA, Roberta de. **As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação**. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 33, p. 105-120, 2016.

PRADOS, R.; DANNO, Q. A. D.; ALMEIDA, D. B. Formação de professores, o conhecimento científico e desafios no trabalho docente: contribuições da educomunicação. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 16, n. 40, p. 41-53, 2024.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, n. 3, p. 5-14, 1997.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: aspectos pedagógicos e organizacionais**. São Paulo: Cortez. 2007.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: Construindo uma crítica**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

PONTARA, Cláudia Lopes. **Formação continuada crítico-transformadora: inter-relações com saberes e capacidades docentes**. 2024. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

PONTE, j. p. Da formação do desenvolvimento profissional. In **Actas do Profmat**. Lisboa: APM, 1998, p. 27 – 44.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **EPT em Revista**, v.1. n. 1, p. 27-49, 2017.

RIBEIRO, L.B. **O Projeto Pedagógico do curso técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio**: caminhos para a concretização da proposta de currículo integrado. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal Goiano, Ceres, 2023.

REALI, A. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. **Comunidade de aprendizagem profissional: tensões nos processos de desenvolvimento profissional de mentoras**. Educação, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 121–132, 2016.

REALI, Aline Maria Medeiros de Rodrigues; BARROS, Bruna Cury de; MARINI, Carolina. Programas de mentoria da UFSCar dirigidos a professores iniciantes: uma síntese qualitativa das diferentes ofertas. Educação: **Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 32, n. 65, e41, 2022. eISSN 1981-8106. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0003-4915-8127>.

ROCHA, Simone Albuquerque da. **Habilitação magistério em Mato Grosso**: o caso do Cefam em Rondonópolis. 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Unesp, São Paulo, 1996.

ROCHA, Simone Albuquerque da. **Formação de professores em Mato Grosso**: trajetórias de três décadas (1977-2007). Cuiabá, MT: EdUFMT, 2010.

RUA, M.G. **Políticas públicas**. 3 ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração da UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2014.

RUIZ, A.C.L.K. A qualidade na educação. **Revista Evolução**, v.2, n.14, p.31 – 38, 2021.

SANTOS FILHO, José C. dos. Pesquisa Quantitativa versus Pesquisa Qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José C. dos; GAMBOA, Silvio S. (Org.). **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS FILHO, Sebastião Carlos dos; GAMBOA, Sandra Susana Zimmerman. A complementaridade entre o qualitativo e o quantitativo. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). **Pedagogia, conhecimento e transdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 151–162.

SANTOS, E.O. **Necessidades formativas de professores iniciantes que ensinam Matemática na rede municipal de Boa Vista – RR.** Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2018.

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-Line**, v.18, n.2, p. 291 – 304, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 2, p. 207-221, 2013.

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

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Revista Joaçaba**, v.45, p. 1 – 18, 2020.

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-Line**, v.18, n.2, p. 291 – 304, 2018.

SILVA, A.F. Plano de desenvolvimento da educação: avaliação da educação básica e desempenho docente. **Inter-Ação**, v.35, n.2, p. 415 – 435, 2010.

SILVA, A. F. Políticas de *accountability* na Educação Básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 32, n. 2, p. 509-526, 2016.

SILVA, Lígia Christie Coêlho. **A política curricular de formação continuada de língua inglesa da rede estadual de educação de Mato grosso (2022 – 2024): uma problematização acerca da projeção da identidade docente.** Dissertação/PPGEdu/UFR. Rondonópolis. 2024.

SOUSA, R., SILVA, T., & OLIVEIRA, M. **Práticas colaborativas na formação docente.** Rio de Janeiro: Vozes. 2020

SOUSA, S. N.; ROCHA, S. A. da; OLIVEIRA, M. A. L. de; FRANCO, M. J. do N. **Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura.** Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 13, n. 27, p. 1-18, 2021. Dossiê “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”.

SOUZA, Cynara Tavares de. **O professor de inglês do Ensino Médio de uma escola privada da cidade de São Paulo no contexto pós-pandemia: reflexões sobre a formação continuada à luz da análise de necessidades.** 2023.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

SOUZA, C. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 09 mai. 2025

SOUZA, C. P. Políticas de educação continuada de professores da Ibero-América. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação - PUC-SP**, São Paulo, n. 1, 1995.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Narrativas de formação e práticas de pesquisa com histórias de vida. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Narrativas de vida e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 93-111.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Análises compreensivas e interpretativas em pesquisas narrativas (auto)biográficas. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Pesquisa (auto)biográfica e prática docente**. Natal: EDUFRN, 2014. p. 169-193.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Ana Alice Alcântara. Narrativas autobiográficas: escritos de si e formação docente. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Ana Alice Alcântara; PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Narrativas autobiográficas: a escrita de si, o currículo e a formação de professores**. Natal: EDUFRN, 2018. p. 281-298.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Memórias, narrativas e pesquisa autobiográfica: sentidos, temporalidades e formação**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

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

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, v.34, n.123, p. 551 – 571, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TIMPERLEY, H. **Insights**: Conversas profissionais e feedback focado em melhoria. Uma revisão da literatura de pesquisa e o impacto na prática e nos resultados dos alunos. Outubro de 2015.

TERRIEN; Silvia M. N.; TERRIEN, Jackes. Trabalhos Científicos e o Trabalho da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos de Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez 2004.

VIEIRA, S. L. **Educação Básica**: política e gestão da escola. Brasília: Líber Livro, 2009.

## APÊNDICE A - CARTA CONVITE

**Prezada,**

Meu nome é Elisângela dos Santos Ribeiro Lima, mestranda na Universidade Federal de Rondonópolis/UFR. Estou desenvolvendo o projeto de pesquisa intitulado "**Nas conversas profissionais em narrativas autobiográficas: as necessidades formativas de professores de Língua Inglesa de Rondonópolis-MT no contexto da política de formação**", aprovado pelo Comitê de Ética que tem como objetivo principal analisar se as necessidades formativas de professores de Língua Inglesa da rede estadual no município de Rondonópolis estão sendo contempladas na formação continuada, de modo a contribuir para o aprimoramento do ensino de Língua Inglesa.

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar desta pesquisa, que será conduzida entre os meses de fevereiro a abril de 2025. Sua participação consiste em elaborar um memorial de sua escolarização, formação inicial e continuada, responder a um questionário, participar de uma entrevista presencial ou virtual.

Garantimos que sua participação é voluntária, demandará um pouco de seu tempo e que você poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou penalidade. As informações coletadas serão tratadas com total sigilo, e sua identidade será preservada em todas as etapas da pesquisa, conforme as diretrizes éticas.

Caso aceite participar, por favor, entre em contato para mais informações ou para confirmar sua participação, pelo e-mail [elisangelaagroaves@gmail.com](mailto:elisangelaagroaves@gmail.com) ou telefone (66) 99991-3655.

Desde já, agradecemos por considerar este convite. Sua contribuição será de grande importância para o desenvolvimento do nosso estudo e a pesquisa poderá contribuir significativamente para o aperfeiçoamento das políticas e práticas de formação continuada de professores de Língua Inglesa na rede estadual de ensino. Os resultados poderão subsidiar a Secretaria de Educação (Seduc) na identificação e no atendimento das necessidades formativas desses profissionais, promovendo uma melhoria na qualidade do ensino de Língua Inglesa. Além disso, o estudo busca fortalecer as vozes dos professores ao valorizar suas experiências e demandas,

contribuindo para a construção de programas de formação mais alinhados às realidades e desafios do contexto educacional local.

Atenciosamente,

Elisângela Ribeiro.

## APENDICE B – QUESTIONÁRIO 1

### NARRATIVA 1

Roteiro semiestruturado para coleta de dados para a constituição do subitem: *participantes da pesquisa*, do capítulo metodológico da dissertação em andamento: *Nas conversas profissionais em narrativas autobiográficas: as necessidades formativas de professores de Língua Inglesa de Rondonópolis-MT no contexto da política de formação*, da mestranda Elisângela dos Santos Ribeiro Lima.

Olá!

Que bom poder contar com a sua ajuda nesta pesquisa! Saiba que a sua participação é essencial para a concretização deste trabalho.

Para podermos caracterizar as participantes da pesquisa (item obrigatório ao capítulo metodológico), achamos prudente ouvir diretamente de você – uma destas participantes – sobre como foi sua trajetória de formação profissional e conhecer, por suas próprias palavras, fatos importantes e que estão diretamente vinculados a sua opção pela atuação como professor de Língua Inglesa.

Para facilitar a sua narrativa, propomos um roteiro de itens a serem considerados, mas pedimos que você se sinta à vontade nessa fala e traga tudo aquilo que, na sua concepção, é importante para lhe caracterizar/identificar. Ainda, solicitamos que essa narrativa seja um memorial, relatando sua escolarização, formação inicial, formação continuada, sendo enviada por e-mail.

Agradecemos sua disponibilidade e contribuição.

**I. INFORMAÇÕES GERAIS** (Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa)

a.Nome:

---

b.Idade:

---

cCurso de Graduação:

---

d.Ano de conclusão:

---

e. Instituição:\_\_\_\_\_



15. Implementar as políticas/medidas da Administração Central.					
16. Implementar as políticas/medidas da Gestão local.					
17. Desenvolver projetos da escola em colaboração com colegas.					
18. Desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colegas.					
19. Construir recursos didáticos com colegas.					
20. Outra(s). Qual(is)?					

**Fonte:** VEIGA SIMÃO; FLORES, 2007. Versão adaptada do questionário Desenvolvimento Profissional dos Professores, Veiga Simão e de Flores, no âmbito de um estudo internacional (Portugal, Finlândia e Sérvia e Montenegro).

## APÊNDICE C – ROTEIRO PARA PESQUISADOR

"Como foi seu percurso na formação docente?"

"O que aconteceu depois formação acadêmica?"

"Você pode compartilhar um pouco sobre sua trajetória na formação continuada? Quais foram os momentos mais marcantes para você?"

"Como a sua experiência como docente influenciou sua decisão de buscar a formação continuada? Quais desafios ou necessidades você sentiu nessa jornada?"

"Conte um pouco sobre o que o motivou a participar de programas de formação continuada ao longo da sua carreira."

Perguntas para explorar as necessidades formativas

"Durante sua carreira, você percebeu alguma necessidade específica de formação que não foi atendida nas ofertas disponíveis?"

"Quais competências ou conhecimentos você sente que faltam em sua prática pedagógica, e como a formação continuada poderia contribuir para suprir essas lacunas?"

"Há áreas específicas da educação ou da prática docente que você acredita que precisariam de mais foco nas formações oferecidas?"

Perguntas sobre a experiência com a formação continuada

"Você já participou de alguma formação continuada que realmente fez diferença no seu trabalho? Pode nos contar mais sobre essa experiência?"

"Quais aspectos das formações que você já participou foram mais eficazes para o seu desenvolvimento profissional?"

"Como você avalia as abordagens pedagógicas que foram utilizadas nas formações que você fez? Elas realmente atenderam suas necessidades?"

Reflexões sobre a importância da formação continuada

"Na sua opinião, qual é o papel da formação continuada para a melhoria da qualidade da educação?"

"Como você acha que a formação continuada poderia ser aprimorada para atender melhor às necessidades dos professores em sua prática diária?"

Perguntas finais para provocar reflexão

"Pensando sobre sua trajetória, o que você mudaria no modo como a formação continuada é oferecida para que ela fosse mais eficaz?"

"Quais são suas expectativas para as futuras oportunidades de formação continuada? O que você espera aprender ou desenvolver?"

Como acontece a formação continuada para os professores de Língua Inglesa? Esta formação recebida tem utilidade para a prática pedagógica?

Na sua opinião, a formação proposta faz reflexão na prática pedagógica? Gera benefícios no desenvolvimento profissional?

Na sua opinião, quais os principais obstáculos que limitam a formação?

Quais são as dificuldades e limitações ligadas à formação continuada?

Qual a importância da formação na vida profissional?

Você acredita que a formação recebida é transformadora ou treinamento?

Quais são os impactos que esta formação traz para o ensino?

Esta formação atende às necessidades reais do profissional?

Considerando o que dito até aqui, para você: o que é formação?

Fique à vontade para acrescentar todas as informações que julgar pertinentes sobre você, sua história de vida e sua história de formação profissional, de modo que possamos bem representá-la no item acima mencionado.

## APENDICE D – MEMORIAL

### *Memorial Inicial*

*Meu nome é Elisângela dos Santos Ribeiro Lima, sou casada há 25 anos, tenho dois filhos, uma de 20 anos e outro de 17 anos, nasci em Rondonópolis, no dia 07 de fevereiro de 1979, em uma família humilde.*

*Meus pais tiveram pouca formação escolar, no entanto, ofereceram oportunidade e incentivo a todos os filhos, mas, sou a única que, por enquanto, conseguiu concluir um curso superior. Tenho na minha trajetória memórias da docência desde a infância. Emociono-me ao lembrar que, nas brincadeiras com as amigas, o brincar de sala de aula era a primeira de todas as brincadeiras e eu sempre à frente como a professora da turma, ali ao brincar de ensinar também aprendia.*

*Este memorial descritivo tem como objetivo apresentar a minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal até a presente data. Para elaborá-lo, considere os fatos relevantes, pertencentes a um processo de formação intelectual, que ocasionaram uma ruptura em minha vida acadêmica e profissional, conduzindo-me, durante meu percurso, ao momento atual. Considero este memorial como uma autoavaliação, na qual serão expostos os objetivos e metas a que me proponho alcançar nesta nova etapa acadêmica de minha vida.*

*No ano de 1994, aos 15 anos de idade, ingressei no Ensino Médio na Escola Estadual Marechal Dutra no período matutino, cuja escola era longe da minha casa, por isso saía bem cedo para não chegar atrasada; sempre gostei de estudar, sentava nas primeiras carteiras, fazia todo o dever e gostava de ajudar meus colegas que tinham dificuldades, era uma espécie de monitora. Em 1995, passei a estudar no período noturno e, nesse mesmo período, comecei a trabalhar, pois o meu pai dizia que se eu quisesse material escolar, precisaria trabalhar, pois não conseguiria*

*me dar o que eu necessitasse.*

*Lembro-me do encanto quando entrei na escola e vi uma encenação de um júri e percebi que era ali que deveria estar; na verdade, a princípio, eu queria cursar Direito, mas, no decorrer da vida escolar, no Ensino Médio me vi dando aulas no lugar de alguns professores, pois eles percebiam a minha dedicação e pediam para substituí-los; fiz isso inúmeras vezes, sem ter experiência alguma e sem conhecimento acadêmico ministrei aulas, mas, desde cedo, apresentava gestão de sala de aula e, assim, aconteceu o despertar por ensinar e, no fim do ano de 1996, com 17 anos de idade, fiz o primeiro vestibular em Campo Grande para Direito, porém não fui aprovada. Fiquei desmotivada e não tentei fazer vestibular por quatro anos e, no ano de 2000, fiz o vestibular e fui aprovada para cursar Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa na Faculdades Integradas de Rondonópolis - Fair/Unir.*

*Desde o início do curso, fazia de tudo para poder participar do maior número de atividades acadêmicas que tivessem alguma vinculação com o que eu pretendia me tornar.*

*Eu comecei a perceber que o sonho inicial ficava cada vez mais distante, o que ocorreu não pelas dificuldades que sabia ter de enfrentar para ser professora de Língua Inglesa, mas porque o sentimento de ser professora começou a crescer. Comecei a perceber que, trabalhando como professora, teria oportunidades. O marco da mudança de pensamento ocorreu em 2002, pois, nesse ano, juntamente com uma colega de turma, iniciei um projeto de voluntariado com crianças carentes, "Curso de Inglês - Aprender para Crescer", no qual demos aulas de inglês sem nenhum fim lucrativo, onde os materiais didáticos e os lanches pedagógicos eram fornecidos pelas ministrantes do curso e*

*as aulas eram realizadas aos domingos no período da manhã. Com esse projeto, aproveitei para ser meu estudo de caso no TCC. O objetivo da pesquisa era investigar os desafios com a leitura dos textos. Os fatos mais observados estavam relacionados ao ato de traduzir texto em vez de interpretá-los. O projeto teve uma duração de dois anos que, por sinal, ficaram ótimas lembranças e muito aprendizado em minha vida profissional. Procurávamos mostrar que se tratava de um estudo teórico, mas que, mesmo assim, alguns professores de Língua Inglesa se sentiriam instigados a mudar as suas práticas educacionais depois das reflexões realizadas. Naquela época, eu não me preocupava em apresentar e publicar a pesquisa, o que foi um erro.*

*O primeiro contrato de trabalho como professora foi de Língua Portuguesa, para alunos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Lucas Pacheco de Camargo, em 2005. Nessa época, eu era recém-formada e a experiência foi muito frustrante, pois a realidade vivida em sala acadêmica era uma discrepância total. Hoje, sei que o principal motivo da minha frustração se deu à inexperiência em trabalhar com adolescentes. A partir dessa frustração, toda vez que preparo uma nova aula, procuro utilizar uma metodologia que leve em conta o público que quero atingir. No ano seguinte, realizei a contagem de pontos, na qual eu tinha a consciência que não teria chance alguma, pois era novata na área, mas, mesmo assim, fiz e fui selecionada para trabalhar na Escola Estadual Domingos Aparecido, onde fiquei por um ano, em cujo período lecionei a disciplina de Língua Inglesa para o Ensino fundamental e o Ensino Médio e procurei fazer um bom trabalho com aquele público-alvo.*

*Nessa época, comecei a cursar a pós-graduação em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa pelo Instituto Cuiabano de Educação (ICE).*

*No decorrer do curso, elaborei um trabalho de Análise Literária: O Retrato de Dorian Gray o qual me proporcionou uma apresentação no I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (ABRAPUI), na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG.*

*Trabalhei com crianças, pré-adolescentes e adolescentes de escolas municipais, estaduais e particulares e foi uma experiência extremamente significativa; ao conviver com pessoas de vários níveis, obtive um aprendizado que não é normalmente passado nos bancos das universidades. Por exemplo, não é ensinado como devemos nos comportar nas situações em que há violência na comunidade onde o estudante vive e que isso influencia na sua aprendizagem, ou que atitudes se deve ter quando um estudante vem para a escola após o uso de alguma substância química.*

*Terminada a graduação, diploma na mão, hora de guardar os cadernos e nunca mais precisar se preocupar com estudos, certo? Só que não! Especialistas em construção de plano de carreira acreditam que, para ter chances de disputar uma vaga no mercado de trabalho atual, cada vez mais competitivo, esse pensamento ficou ultrapassado.*

*Em 2010, fiz o concurso do Estado para professor de Língua Inglesa e em 2014 tomei posse e assumi as aulas que já eram ministradas por mim na Escola Estadual São José Operário. Após assumir o concurso, fui eleita pelos meus pares para ser coordenadora pedagógica dessa instituição. Uma nova experiência profissional aponta em meu caminho, o questionamento em não conseguir desenvolver meu papel fez-se presente, mas aceitei o desafio e, desde então, trabalho na formação, organizando e conduzindo os estudos de modo a viabilizar a formação continuada do grupo de professores e, conseqüentemente,*

*conduzir mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da escola, o que gerou impactos produtivos de forma a atingir as necessidades ora presentes.*

*Depois de cinco anos trabalhados na escola como professora de Língua Inglesa em contrato e depois como efetiva e coordenadora, fui convidada, em 2016, pela assessora pedagógica da época, Margarida, para ser coordenadora de outra escola chamada Professora Eunice Souza dos Santos; não pensei duas vezes em aceitar o desafio, sou uma pessoa que não tem medo de mudanças e, assim, aceitei caminhar por outros horizontes. Trabalhei na coordenação por mais um ano e nove meses, sempre sendo uma pessoa autêntica, determinada, disciplinada e, acima de tudo, comprometida. Foi aí que veio o convite para ser diretora de uma escola que estava passando por sérios problemas administrativos e financeiros, incluindo gestões que deixaram uma imagem negativa da unidade escolar. Como disse anteriormente de não ter medo de novos desafios, mesmo estando apreensiva, aceitei a proposta de ser diretora interventiva na Escola Estadual Adolfo Augusto de Moraes.*

*Em 2022, fiz o seletivo para assessora pedagógica junto à Diretoria Regional de Educação (DRE), função para a qual fui selecionada para o triênio de 2022 a 2024. Nesse período, acompanhei e monitorei 69 unidades escolares pertencentes à rede estadual de ensino.*

*Em 2023, tomei uma decisão importante: inscrevi-me novamente no seletivo para direção. Naquele momento, minha vida estava tomando novos rumos e o sonho do Mestrado, que havia ficado adormecido por tanto tempo, ressurgiu. Foi um período de dúvidas, mas tive o apoio incondicional de amigas do trabalho e familiares, que não só me incentivaram a fazer a inscrição, mas também me orientaram na*

*construção do pré-projeto e dedicaram seus horários de almoço para me ajudar nos estudos. Por muito tempo, carreguei a crença de que a Universidade Federal seria algo distante para mim, que, por ter vindo de uma faculdade particular, jamais teria a oportunidade de fazer parte de uma instituição como aquela. Esse pensamento me fez desistir de tentar outras vezes e se passaram mais de 10 anos para que eu pudesse enfrentar o preconceito e criar dentro de mim mesma. Quando soube da minha aprovação para 2024, nas universidades: Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT e Universidade Federal de Rondonópolis/UFR, confesso que não acreditava em minha própria capacidade. Era difícil crer que, finalmente, eu havia superado todos os desafios e conseguido passar em quatro seletivos!*

*Hoje, estou diretora escolar na Escola Daniel Martins Moura, com mandato previsto para o quadriênio 2024-2027 e no 3º semestre do Mestrado em Educação na UFR. Olho para tudo o que vivi e me emociono ao perceber a força que tive para transformar meus próprios limites e alcançar algo que, antes, parecia impossível. Ingressar no mestrado tem representado um verdadeiro marco em minha trajetória profissional, acadêmica e pessoal. Ao longo desse percurso, tive a oportunidade de conhecer pessoas inspiradoras, com as quais estabeleci vínculos significativos e que têm sido fundamentais na construção desta caminhada. As vivências compartilhadas – os momentos de angústia, o choro silencioso, as ligações trocadas em busca de compreensão mútua sobre os conteúdos, o medo e os constantes questionamentos sobre nossa capacidade de seguir adiante – revelam o quanto este processo é desafiador, mas também profundamente transformador.*

*As disciplinas cursadas provocaram inquietações e dúvidas sobre o rumo da minha atuação e sobre o próprio percurso formativo: estamos no caminho certo? Qual caminho devemos seguir? Esses questionamentos têm ampliado minha percepção sobre a complexidade da formação docente e reforçado o desejo de aprofundar o estudo sobre as necessidades formativas de professores, tema que constitui o foco da minha pesquisa.*

*Um aspecto marcante desta jornada tem sido as conversas profissionais com colegas e participantes. Esses espaços de diálogo possibilitaram reflexões significativas sobre nossas práticas pedagógicas e institucionais, ao mesmo tempo em que promoveram um sentimento de pertencimento e de construção coletiva do conhecimento. Por meio dessas interações, compreendi que compartilhar experiências, escutar as narrativas dos outros e refletir sobre os próprios desafios são estratégias potentes para a formação continuada e para o fortalecimento do trabalho docente.*

*Atualmente, exerço a função de diretora escolar, o que impossibilita a solicitação de licença para qualificação. Dessa forma, venho conciliando as atividades do mestrado com a rotina de trabalho. Em 2024, especificamente, enfrentei a sobrecarga de atuar em três turnos, cursando, simultaneamente, duas disciplinas, além das responsabilidades com a casa e a família, que também exigem atenção e cuidado. Ainda assim, essas experiências contribuíram significativamente para meu amadurecimento pessoal e profissional, fortalecendo meu compromisso com a educação e com a pesquisa.*

*A aproximação com o objeto de estudo tem se dado de forma gradual, mas profunda. Ao me reconhecer como parte do processo formativo que investigo, percebo a relevância de contribuir com os*

*colegas por meio deste trabalho, que busca dialogar com as práticas docentes e com os desafios enfrentados cotidianamente nas escolas. O desejo de colaborar com os participantes da pesquisa - e com aqueles que terão acesso ao estudo - está alicerçado na compreensão de que o conhecimento se constrói em movimento, a partir de nossos próprios caminhos de aprendizagem. Aprender e ensinar são processos indissociáveis e contínuos e é com essa consciência que sigo trilhando este percurso, aberta às descobertas que ele ainda reserva.*

*A minha carreira profissional até hoje foi marcada por desafios e este será mais um que, de fato, contribuirá para minha carreira profissional. Como afirma Marcelo (1999), o desenvolvimento profissional dos professores e a construção da identidade se evidenciam “na forma como definem a si mesmos e aos outros, configurando-se em um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Marcelo, 1999, p.07).*

*Obrigada pelo aceite! Espero que nossas conversas profissionais nos ajudem a olhar para nossa prática e permitam que esse encontro conosco mesmos e com os outros, possam, de alguma forma, levar-nos ao desenvolvimento profissional, compreendendo que esse movimento é tensionado pela interação permanente entre o sujeito e suas experiências individuais e profissionais, mas dentro de um *continuum*, já que movimento é movimento, é atemporal e constante.*

*Elisângela dos Santos Ribeiro Lima*

## APÊNDICE E – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA COM AS PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA

### Roda de Conversa

Promover um espaço de escuta e diálogo com professoras de Língua Inglesa da rede pública estadual do Ensino Fundamental e Médio, a fim de compreender suas percepções, experiências e necessidades formativas, bem como analisar os sentidos atribuídos à formação continuada promovida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC).

A roda de conversa fundamenta-se na abordagem qualitativa de natureza dialógica e reflexiva (MINAYO, 2014; PASSEGGI et al., 2018), compreendendo o discurso docente como expressão das experiências vividas e das aprendizagens construídas no exercício da profissão.

Parte-se do entendimento de que a formação de professores é um processo contínuo e socialmente situado, em consonância com Imbernón (2010), Nóvoa (1992) e Gatti (2019), os quais defendem que a formação continuada deve ser contextualizada, colaborativa e voltada à reflexão crítica sobre a prática.

Professoras de Língua Inglesa, atuantes nos Ensinos Fundamental e Médio da rede pública estadual de Mato Grosso, vinculadas à Diretoria Regional de Educação (DRE) e que participaram de formações promovidas pela SEDUC entre os anos de 2019 e 2024.

Local: Escola ou espaço formativo indicado pelas participantes.

Duração: Aproximadamente 1h30min a 2h.

Registro: Gravação de áudio e anotações no diário de campo, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Estrutura e condução da roda de conversa:

Abertura (10 minutos)

- Boas-vindas e acolhida das participantes.
- Apresentação dos objetivos da pesquisa e da dinâmica da roda.
- Esclarecimento sobre o sigilo das informações e o uso dos dados apenas para fins acadêmicos.
- Dinâmica inicial de integração: cada participante se apresenta e diz uma palavra que simbolize o que sente em relação à formação docente.

Bloco 1 – Trajetórias e experiências formativas (20 minutos)

- Como vocês descrevem a trajetória de formação e atuação como professoras de Língua Inglesa?
- Quais experiências consideram mais significativas para o desenvolvimento profissional?
- Em que momentos sentiram que mais aprenderam sobre o ensino de inglês?

Bloco 2 – Políticas e programas formativos da SEDUC (20 minutos)

- Como avaliam as formações oferecidas pela SEDUC?
- Quais aspectos positivos e negativos percebem nessas formações?
- Como vivenciam a obrigatoriedade, o controle e as exigências de certificação e carga horária?
- Essas formações dialogam com as realidades e necessidades de suas escolas?

Bloco 3 – Necessidades formativas e desafios (20 minutos)

- Quais aspectos ou competências vocês sentem necessidade de aprimorar na prática docente?
- Que tipo de formação seria realmente significativa e transformadora?
- Como a escola poderia se consolidar como espaço permanente de formação e reflexão sobre a prática?

Bloco 4 – Experiências positivas e perspectivas (15 minutos)

- Relatem uma experiência formativa que consideram produtiva ou inspiradora.
- O que essa formação tinha de diferente das demais?
- Que caminhos e mudanças sugerem para tornar a formação continuada mais efetiva e relevante?

Encerramento (10 minutos)

- Síntese coletiva: cada professora escolhe uma palavra ou frase que represente o que ficou mais marcante na conversa.
- Agradecimento pela participação e reforço de que as reflexões contribuirão para repensar políticas e práticas formativas mais coerentes com a realidade docente.

Resultados esperados:

Compreender como as professoras de Língua Inglesa significam os processos de formação continuada, identificar suas necessidades e propor elementos que subsidiem o fortalecimento de políticas e práticas formativas baseadas na escuta, na colaboração e na valorização dos saberes docentes.